

form@re

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



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



edufpi

v.10, n. 1, jan. / jun. 2022. ISSN: 2318-986X



EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*
Universidade Federal do Piauí, v.10, n. 1, jan. / jun. 2022.

EDITORES

João Benvindo de Moura
Bartira Araújo da Silva Viana
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPA

Editora Pathos

EDITORIAÇÃO

Editora Pathos

Form@re. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 10, n. 1 (2022). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2022-.

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

Semestral.

ISSN: 2318-986X

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

CDD 370.5

EDUCAÇÃO

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS 5
Francisco Jean da Silva Araújo

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DO ACOLHIMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL ACRE, NA CIDADE DE PORTO GRANDE, AMAPÁ 13
Tereza Alice de Sousa Pinheiro
Marilene Alves Martins

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: DESAFIOS DA REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO 28
Amilton Pinheiro Melo
Glauceline Mesquita Almeida
Nayane Raquel de Oliveira Silva

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EM EAD 37
Gleison Pereira da Silva

EDUCAÇÃO FÍSICA

DA AULA DO DIFERENTE À AULA DA DIFERENÇA: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 46
Ana Clara da Costa Alves
Mesaque Silva Correia

GEOGRAFIA

ATIVIDADE DE CAMPO NO ENSINO DE GEODIVERSIDADE NO PARQUE NACIONAL DE SETE CIDADES, PIAUÍ 58
Francisco Wellington de Araújo Sousa
Italo José Pereira Sobral
Kamila Ferreira da Silva Carneiro

GEOGRAFANDO O LITORAL SUL CAPIXABA: ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS DOS COTIDIANOS ESCOLARES COM A PESQUISA DE CAMPO 69
Yuri Victor Melo
Cecília Uliana Zandonadi
Roberto Márcio da Silveira

LETRAS

ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DO DISCURSO PRESIDENCIAL ACERCA DA COVID-19: UM ESTUDO NAS CAPAS DA REVISTA ISTOÉ 86
Francisco Pereira da Silva Fontinele
Dayana Ferreira Xavier Cunha

O SENTIMENTO INVISÍVEL DO SUJEITO DIASPÓRICO: O IMIGRANTE NO CONTO "GRINGUINHO", DE SAMUEL RAWET 100
Regilane Barbosa Maceno

OS POSTS COMO ATO DE LINGUAGEM: UMA ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DOS DISCURSOS ANTICOMUNISTAS 107
Dalila Maria Silva de Macêdo

Um momento decisivo para a continuidade do Parfor

Após mais de um ano de espera, finalmente o tão aguardado Edital Capes Nº 8/2022 para a abertura de novas turmas do Parfor foi lançado no mês de fevereiro de 2022. Estão sendo ofertadas 12.000 (doze mil) vagas em cursos de licenciatura, destinados à formação em serviço de professores da rede pública de educação básica, disputadas por todas as IES públicas e privadas sem fins lucrativos em todo o país.

A Região Nordeste foi contemplada com 4.600 (quatro mil e seiscentas) vagas, divididas igualmente entre as etapas de 2022 e 2023. Em que pese o fato de o número de vagas ofertadas no edital ficar bem aquém do esperado, considerando-se o diagnóstico realizado junto às redes e os dados do Educacenso 2021, quanto aos índices de adequação da formação docente, resta-nos a esperança de continuidade do Parfor, mormente no estado do Piauí.

O momento é de grande mobilização e o apoio das secretarias de educação e dos dirigentes municipais é decisivo nesse movimento. Avante Parfor!

Os cursos propostos pela UFPI aprovados para a 3ª fase do edital são: **Educação Física – Primeira Licenciatura**, nos municípios de Batalha, Miguel Alves e Pedro II (Etapa 2022); Floriano, Luzilândia, Parnaíba, Picos e Teresina (Etapa 2023); **Geografia – Primeira Licenciatura** em Currais e Miguel Alves (Etapa 2022); **Geografia – Segunda Licenciatura** em Batalha, Castelo do Piauí e Pedro II (Etapa 2022); Parnaíba, Picos e Teresina (Etapa 2023); **História – Primeira Licenciatura** nos municípios de Currais, Miguel Alves e Pedro II (Etapa 2022); Parnaíba e Teresina (Etapa 2023); **Letras - Libras – Primeira Licenciatura** em Batalha, Miguel Alves e Piri-piri (Etapa 2022); Picos, Teresina e Uruçuí (Etapa 2023); **Letras Português – Primeira Licenciatura** em Batalha, Castelo do Piauí, Miguel Alves e Pedro II (Etapa 2022) e Picos (Etapa 2023); **Pedagogia – Primeira Licenciatura** nos municípios de Batalha, Castelo do Piauí, Miguel Alves e Pedro II (Etapa 2022); Luzilândia, Parnaíba, Picos e Teresina (Etapa 2023).

O ano de 2022 inaugura também o retorno das atividades presenciais acadêmicas na UFPI, ainda com a obrigatoriedade do uso de máscara em ambientes fechados e observância do Protocolo de Biossegurança como medida excepcional voltada para o enfrentamento da Covid-19 em decorrência da elevação da taxa de positividade para Covid-19 de 1,68% para 4,57% nos últimos dias, com a tendência em alta para número de casos e de manutenção do número de óbitos.

Nesse contexto pandêmico, o ano de 2022 se inicia com o surgimento de novas variantes, bem como de outras síndromes respiratórias, sinalizando a necessidade de alerta e reforço das medidas de prevenção e contenção da Covid-19, haja vista que a inobservância das normas de biossegurança e a descontinuidade dos cuidados pela população e pelos estabelecimentos dos diversos segmentos econômicos e sociais pode ocasionar aumento da taxa de positividade para a Covid-19 e de ocupação dos leitos clínicos.

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

A atual edição conta com 10 artigos nas seguintes áreas: Educação (4), Educação Física (1), Geografia (2) e Letras (3). Desejamos a todos e todas uma boa leitura e que os conhecimentos e experiências aqui difundidos possam ajudar a melhorar cada vez mais a qualidade da Educação Básica no nosso país.

Equipe de editoria da revista Form@re

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES AND CHALLENGES

Francisco Jean da Silva Araújo
jhearaujofpi@gmail.com

Doutorando em Geografia pela UFRN. Mestre em Geografia pelo PPGEO/UFPI. Graduado e Especialista em Geografia pela UESPI. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Regionais e Urbanos (GERUR/UFPI) vinculado ao CNPQ/UFPI.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão acerca do processo educacional, tendo em vista os desafios inerentes à prática docente no ensino superior. Nesse contexto, o professor assume uma posição importante, posto que é o mediador desse processo. Destarte, este artigo discute, precipuamente, os desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano de sua prática. Os procedimentos de investigação basearam-se na pesquisa bibliográfica, que se realizou por meio de consultas em livros, artigos científicos e textos que abordam a questão da prática docente. Construiu-se o texto tomando como base uma problemática delineada pelos seguintes questionamentos: o que é ser professor no Brasil, na atualidade? A realidade social brasileira na qual se insere favorece a valorização desse profissional? Quais os desafios enfrentados pelo profissional docente? Nesse sentido, verificou-se que são muitos os desafios enfrentados pelos professores no exercício da prática docente, os quais perpassam a própria formação, em busca da construção de uma identidade, mas também são reflexo das precárias condições de trabalho e desvalorização profissional dessa categoria.

Palavras-chave: educação; prática docente; perspectiva; desafios.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the educational process, based on the challenges inherent to the teaching practice in higher education. In this context, the teacher plays an important role, since it is the mediator of this process. Thus, this article primarily discusses the challenges faced by these professionals in their daily practice. The investigation procedures were based on bibliographic research, which was carried out through consultations in books, scientific articles and texts that address the issue of teaching practice. The text emerged based on a problem outlined by the following questions: what is being a teacher in Brazil today? Does the Brazilian social reality favor the appreciation of this professional? What are the challenges faced by this professional? In this sense, it was found that there are many challenges encountered by teachers when it comes to teaching practice, which permeate their own training, in search of a construction of an identity, but are also a reflection of the precarious working conditions and professional devaluation of this category.

Keywords: education; teaching practice; perspective; challenges.

INTRODUÇÃO

O processo educacional é amplo, podendo ser de natureza formal e informal. A educação formal, que representa o foco de reflexão deste artigo, é inerente ou de competência do Estado, por intermédio de suas instituições de ensino. No âmbito da educação institucionalizada, caracteriza-se como um processo por meio do qual se procura adquirir o conhecimento socialmente, politicamente, culturalmente e historicamente construído pela sociedade.

Esse conhecimento, *a priori*, enquanto instrumento científico, de natureza política, social, cultural e econômica, representa uma condição imprescindível para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo, porquanto é partir das competências adquiridas nesse processo que o sujeito se torna capaz de refletir, ou seja, pensar e procurar as soluções para os diversos anseios sociais da humanidade.

No contexto da educação institucionalizada, a figura do professor tem papel de destaque, pois no exercício de sua prática, ele torna-se mediador desse processo. Reputa-se que a prática docente é um exercício complexo e desafiador, sobretudo na atual conjuntura de globalização técnico e científica em que a fluidez imaterial (informações, ideias, valores, símbolos e signos) e material (capitais, pessoas, mercadorias, tecnologias) é refletida diretamente e indiretamente no processo educativo e, por conseguinte, na prática docente.

Nesse complexo universo, a discussão sobre a prática docente, no presente artigo, é construída a partir de uma problemática delineada, *a priori*, pelos seguintes questionamentos: o que é ser professor no Brasil, na atualidade? A realidade social brasileira na qual se insere favorece a valorização desse profissional? Quais os desafios enfrentados pelo profissional docente?

Em face desses questionamentos, este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão acerca dos desafios que presidem a prática docente, especialmente no ensino superior. Para tanto, foram utilizados como base autores que refletem sobre a educação e à docência do ensino superior, a exemplo de Pimenta e Anastasiou (2014), Libâneo (1992), Corazza (2016), Freire (1996), Tardif (2012).

O texto encontra-se estruturado em duas seções. Na primeira, promoveu-se uma discussão sobre a educação e essência desse processo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Na segunda seção, envidou-se um debate sobre os desafios inerentes à prática docente, sobrelevando o ensino superior.

EDUCAÇÃO: ACEPÇÕES TEÓRICAS

A educação, atualmente, é reconhecida como um bem de natureza social imprescindível, precipuamente para o desenvolvimento social do indivíduo. A sociedade, de forma geral, sabe da importância da educação, que se reflete tanto nos discursos políticos que, em época de eleição, levantam esse tema como bandeira de campanha, quanto no crescimento da rede privada de ensino, que oferece esse serviço a quem pode pagar.

É notório que somente por meio da educação se pode alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. Não obstante, nos países subdesenvolvidos, essa retórica muitas vezes não condiz com as ações e práticas efetivadas no âmbito da educação pública, seja ela superior ou básica.

A propósito, Pimenta e Anastasiou (2014) ratificam que a valorização da educação tem sido suficiente apenas para sustentar um ensino público que atende apenas burocraticamente aos anseios populares por educação, sem que se instaurem, verdadeiramente, as bases para uma educação pública de qualidade. Esse cenário reflete-se tanto na escolarização da população quanto na precarização do exercício da profissão docente.

A educação é um processo amplo por meio do qual se busca adquirir o conhecimento socialmente e historicamente construído pela humanidade, o que faz com que o homem se torne mais humano, na medida em que se apropria de forma mais racional dos recursos naturais para produzir os bens necessários para a sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, enquanto ser pensante, que reflete sobre a sua prática cotidiana.

Por cúmulo, a educação é a porta de entrada para esse mundo de conhecimento socialmente instituído e reconhecido. Pode-se dizer que a educação retrata a sociedade e, ao mesmo tempo, é a partir dela que se projeta o tipo de sociedade desejada.

Na acepção de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 97), a educação tem como tarefa na vida de crianças e jovens “[...] garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções”. Portanto, ao professor é atribuído o complexo e desafiador papel de mediar esse processo educacional.

Nessa lógica, tomando o Brasil como referência, é visível que se está diante de uma conjuntura complexa: a educação não se configura como prioridade, pois existem muitas lacunas no processo de formação dos professores, refletindo em uma formação deficitária; as condições de trabalho desses profissionais são precárias; a valorização salarial dos profissionais de educação é insatisfatória; por fim, as políticas públicas são insuficientes ou ineficientes para atender ao fim a que a educação, em sua essência, se propõe, que é, teoricamente, promover o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo, formando cidadão críticos.

Diante desse quadro, são notórios os desafios atinentes ao ofício de ser professor, seja na educação básica ou superior, na rede pública ou privada. Isso posto, na próxima seção, aprofunda-se essa discussão em torno dos desafios que permeiam e presidem a prática docente.

O PROFESSOR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Muitos são os desafios para o profissional docente, sendo o primeiro deles a formação de sua própria identidade. Infelizmente, apesar da valorização que é dada à educação, pelo menos no campo do discurso e das narrativas, o profissional professor nem sempre é reconhecido e valorizado de forma proporcional, situação que pode ser exemplificada, entre outros aspectos, pela média salarial praticada atualmente e pelas precárias condições para o exercício de sua prática nos mais variados contextos escolares.

Ademais, o contexto atual do mundo globalizado impõe uma realidade complexa a ser analisada e vivenciada pelos professores, diariamente. Adicionalmente, concebem-se lacunas no processo de formação desse profissional, pois muitas vezes, este não é suficiente para propiciar a sua instrumentalização diante de tantas demandas.

Reiteradamente, esse profissional tem de contar com uma motivação a mais, denominada por Corazza (2016) de *vontade de potência*. A referida autora aduz que mesmo diante dos obstáculos de governos e de gestão, das precariedades, das condições financeiras, das incompreensões dos alunos, das intolerâncias das famílias, entre outras adversidades, os docentes são movidos por uma força extraordinária, subjetiva, abstrata – o que faz da prática docente um ato de resistência.

No que se refere à identidade do professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que muitos ainda preferem ser identificados pela sua formação inicial, como, por exemplo, “[...] advogado e professor universitário” – o que se deve a uma desvalorização social do professor: “o título professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 35).

Na verdade, a construção da identidade do professor universitário vai sendo construída em sala de aula. Com exceção dos professores provenientes das licenciaturas ou dos que tiveram contato com disciplinas de docência durante os cursos de mestrado e doutorado, os demais profissionais – que são a maioria – não tiveram contato teórico e prático com as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, o que, certamente, traz consequências à sua formação e atuação.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 108), esse professor fica “entregue à própria sorte”, e nesse contexto, não é estranho “[...] a permanência de uma relação entre professor, aluno, conhecimento, sala de aula de modo secularmente superado, tradicional, jesuítico, cientificamente ultrapassado”.

Outro desafio encontrado pelos professores diz respeito às demandas impostas pelo contexto atual, por uma sociedade globalizada ou técnico-científica-informacional (SANTOS, 2008) que, por um lado, caracteriza-se pela grande integração entre os vários lugares do mundo, possibilitado pelos massivos fluxos de informação, transportes, capitais, bens e pessoas; e por outro, pelo crescente aumento das desigualdades e mazelas sociais e ambientais. Esse, sem dúvida, é um cenário desafiador, que impõe ao professor, além de formação específica e pedagógica, uma visão crítica sobre tantas informações que chegam a todo momento, de modo a selecioná-las e analisá-las sob um viés crítico.

Aliás, Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam três grandes desafios contemporâneos que se estabelecem na prática docente. O primeiro deles é a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. Vive-se em uma sociedade permeada por informações que chegam de forma instantânea por vários meios, advindas das mais longínquas localizações da Terra. Tais informações estão disponíveis nas mais variadas mídias para quem desejar buscar. No entanto, é preciso ultrapassar a informação em busca do conhecimento.

Fica evidente que o primeiro grande desafio do professor é estabelecer a diferença entre informação e conhecimento. Isso porque conhecer vai além de obter informações: alude ao ato de selecionar, organizar, analisar essas diversas informações e entender como elas se relacionam com a organização e o funcionamento da sociedade. Dessa forma, depreende-se o quão imprescindível é o papel do professor, “[...] um profissional preparado científica, técnica, tecnologicamente, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflita sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos em que acontece” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 35).

O segundo desafio refere-se à precarização das condições humanas, que é vista, por exemplo, no aumento das mais variadas formas de violência, nas desigualdades sociais, na destruição das relações interpessoais, na degradação ambiental. Esses cenários existem em todas as partes, inclusive em países desenvolvidos, mas de forma mais visível nos países pobres.

Essa complexa rede de relações exige do professor uma leitura de mundo crítica, de forma a entender essas desigualdades, sobretudo, nas universidades, onde serão formados não somente a mão de obra, mas a opinião crítica qualificada.

Como afirma Freire (1996, p. 32), ensinar requer criticidade, o que para o autor em epígrafe, nasce da curiosidade de entender o mundo atual: “[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvendamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento”.

O professor não pode se conformar com a informação pronta, pois é preciso ir além das aparências, buscando a essência dos fatos, dos fenômenos, sobretudo a partir de uma perspectiva crítica, pois é por meio da criticidade que se tem uma compreensão mais acurada das relações e dos fenômenos.

Outra questão desafiadora, presente no contexto atual e evidenciada por Pimenta e Anastasiou (2014), é o surgimento de uma sociedade do não emprego ou das novas configurações do trabalho, em que a tecnologia emergente substitui os trabalhadores, aumentando os níveis de desemprego e exigindo mais qualificação e criatividade.

Fica patente que o mundo mudou e essas mudanças se processam de forma cada vez mais rápida, demandando do profissional professor uma capacidade crítica e criativa mais aguçada para analisar e trabalhar tantas informações sobre um mundo gradativamente mais desigual e com inúmeras cadeias de relações que se desdobram em contextos segregadores, mas que, ao mesmo tempo, cobra das pessoas que estejam qualificadas para conseguirem espaço em uma sociedade regida pela lógica do capital, predominando a busca pelo lucro e não pela qualidade de vida de todos.

Outros tipos de desafios encontrados na docência superior referem-se às condições de trabalho. Primeiramente, é oportuno ressaltar que essas condições se apresentam de formas diferentes quanto à forma de vínculo, à forma de ingresso, à jornada de trabalho.

Quanto ao ingresso, nas instituições públicas, acontece por meio de concurso, enquanto nas particulares, por concurso ou convite. Não obstante, após a entrada do professor na instituição, não há uma atuação institucional organizada voltada para melhorar a prática do docente contratado. Essa é a primeira lacuna destacada por Pimenta e Anastasiou (2014) ao elencarem as dificuldades inerentes às condições de trabalho no ensino superior.

Outra questão relacionada a essa temática é o regime de trabalho. Os professores que trabalham em tempo integral, que são a maioria, segundo dados do INEP (1998), trazidos por Pimenta e Anastasiou (2014), é possível dedicarem-se melhor às suas instituições atuando nos três eixos das universidades: ensino, pesquisa e extensão. Todavia, os que atuam em tempo parcial são horistas, ficando bem mais complicada essa atuação e, muitas vezes, esta restringe-se à sala de aula.

A formação desses profissionais é outra questão que merece atenção: se por um lado, cresce o número de vagas devido ao aumento de oportunidades no ensino superior, por outro, ainda não se tem sacramentada uma política de formação para esses profissionais.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 128-129) assim se manifestam:

[...] a esse aumento numérico de empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial, nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível se encontram associadas apenas a formação na área específica. Além disso, considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional.

As supracitadas autoras advertem que a maioria dos professores universitários não são preparados para a docência, uma vez que não possuem conhecimento científico sobre o processo ensino-aprendizagem pelo qual passarão a ser responsáveis quando ingressam em sala de aula.

Nessa direção, Benedito (*apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) afirma que o professor universitário aprende a sê-lo em um processo indutivo, autodidata e seguindo a rotina dos outros, ou seja, muito do que ele praticará em sala de aula vem de sua própria capacidade de aprender e das experiências vividas enquanto aluno.

Deveras, Tardif (2012, p. 86) reforça esse posicionamento, ao exprimir que muitas coisas da profissão docente se aprendem na prática diária, por meio da experiência, “[...] Tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Em consonância com o susodito autor, o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, porquanto a temporalidade é uma sequência de

experiências de vida, e não pode ser investida enquanto processo. Por conseguinte, destaca que “[...] os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos, antes mesmo de começar a trabalhar” (TARDIF, 2012, p. 68).

Corroborando essa ideia, Pimenta e Lima (2006) abonam que a profissão de professor também é prática, e o modo de aprendê-la, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, reproduzindo os modelos existentes na prática, os quais são consagrados como bons. Nesse processo, escolhem, separam aquilo que consideram adequado e acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram, utilizando as suas experiências e seus saberes.

Pimenta e Anastasiou (2014) reiteram que a preocupação com a formação do professor de ensino superior tem aumentado, nomeadamente em âmbito internacional, uma vez que se constata a relevância da preparação desse profissional não somente para o seu campo específico de atuação, mas também para o campo pedagógico, e citam o documento da Conferência Internacional sobre o Ensino Superior – uma perspectiva docente promovida pela Organização Sindical Internacional da Educação, em Paris, em 1997 –, que chamava a atenção para diversas temáticas relacionadas ao campo educacional, a exemplo da qualidade da educação superior, dos direitos e das liberdades dos professores, entre outros.

No contexto brasileiro, porém, as supracitadas autoras afirmam que a docência universitária não é vista como um processo em formação, mas como preparação, pois no Brasil, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), trouxe como requisito de preparação para o exercício do magistério superior os cursos de mestrado e doutorado.

No que tange, ainda, à formação e qualificação do professor, atina-se para a questão da perda de autonomia, quando se passa a falar em competência e não em saberes. Enquanto a competência se refere a algo mais prático e técnico, que pode ser mensurado, os saberes aludem ao conhecimento e à experiência de forma mais ampla.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), a qualificação dos professores deve girar em torno dos saberes, uma vez que são mais amplos e permitem que se critiquem, evitem e superem as competências. Uma formação baseada em competências deposita sobre esse professor a responsabilidade de capacitar-se, muitas vezes com recursos próprios, por meio de cursos rápidos que atendem às exigências do mercado.

Considerar a formação do professor apenas como incorporação de novas técnicas é desconhecer a essência dessa profissão que se dá no dia a dia, no contato com o mundo, a partir de múltiplas realidades sociais e institucionais em que esses profissionais estão inseridos. Até porque o ato de ensinar não é algo mecânico, que se aprende por um método específico, mas nas palavras de Freire (1996, p. 47) “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), muito do que se fala em formação do professor hoje, no Brasil, ainda se encontra somente na retórica, já que as reais condições de trabalho observadas nas instituições, no que se refere a tempo e estabilidade, não favorecem a formação desse profissional.

Por sinal, Libâneo (1992) menciona que a prática escolar não se resume apenas ao fazer pedagógico e às práticas em sala de aula, mas tem, atrás de si, condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, distintos pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem.

Portanto, mesmo que o professor, dentro de suas possibilidades, busque qualificação, a fim de imprimir excelência ao seu trabalho, este situa-se em um contexto social, político e educacional que, muitas vezes, tira a liberdade desse profissional de praticar efetivamente aquilo que acredita ser o melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São notórios os inúmeros desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano em sala de aula. Tais revezes começam desde a sua formação, que muitas vezes, é precária e reflete em sua prática, passando pela busca e formação da própria identidade docente, diante de um cenário social complexo, que desvaloriza a profissão e as condições efetivas e dignas de trabalho.

Somando-se a essas problemáticas, ainda se concebe a desvalorização financeira ou salarial dos professores, sendo essa uma das questões mais delicadas que permeiam essa profissão, tendo em vista que em uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais, o capital “dinheiro”, mediador das relações de consumo, é quem possibilita o acesso a uma condição de vida mais digna, não somente para o docente, mas para a toda sua família.

Ressalta-se que mesmo diante de tantos desafios, os docentes, em sua grande maioria, manifestam uma vontade de potência, ou seja, uma força extraordinária que os levam a transpor os inúmeros obstáculos que permeiam a prática docente. Em face dessa disposição, esses profissionais superam os entraves dos governos e das gestões, assim como as precárias condições de trabalho, a desvalorização salarial, a incompreensão dos alunos, entre tantos outros óbices diários.

Diante do exposto, este artigo lançou algumas questões introdutórias sobre a temática em apreço, de tal forma que não se contemplam todos os desafios inerentes à docência no ensino superior, que são muitos e variam nos mais diversos contextos institucionais e sociais. Assim, buscou-se meramente refletir e trazer para o debate alguma dessas agruras encontradas e que suscitam a urgência de adotar medidas em prol da melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 3. d. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
- CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. **São Paulo**: Gente, 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. Cap. 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 15 abr. 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino da Geografia? São Paulo:** Contexto, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3, 4, p. 5-24, 2005, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SELBACH, Simone (org.). **Geografia e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VESENTINI, José Willian. **Para uma Geografia crítica na escola.** São Paulo, 2008.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DO ACOLHIMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL ACRE, NA CIDADE DE PORTO GRANDE, AMAPÁ

Tereza Alice de Sousa Pinheiro
terezalicepinheiro@gmail.com

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil-UAB/IFAP, polo Porto Grande/AP.

Marilene Alves Martins
llenemartins82@gmail.com

Licenciada em História pela faculdade Unopar (2016); pós-graduada em Educação Inclusiva pela faculdade Faveni (2021); graduanda em Pedagogia (licenciatura) pela UAB/IFAP. Atua como Assistente administrativa da SEMED de Porto Grande/AP, sendo Coordenadora Municipal do Censo Escolar.

RESUMO

Conforme estabelecido na política educacional do Brasil desde a década de 1990, tem havido muitas discussões sobre os desafios e dificuldades dos alunos com deficiência. O presente estudo tem por finalidade analisar as inseguranças do professor a fim de considerar a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula. Para o desenvolvimento do presente trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo. A investigação foi realizada com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Acre situada na cidade de Porto Grande – Amapá. A coleta de dados foi feita através de questionários aplicados aos professores que se encaixavam no perfil da amostra. Participaram desta pesquisa vinte professores que lecionam no ensino fundamental I. Concluímos que sem o apoio especial para fornecer orientação e assistência aos professores, as crianças com deficiência não podem ser incluídas de fato no ensino regular.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; inclusão educacional.

ABSTRACT

As established in Brazil's education policy since the 1990s, there have been many discussions about the challenges and difficulties of students with disabilities. The present study aims to analyze the teacher's insecurities in order to consider the inclusion of students with disabilities in the classroom. For the development of this work, the methodology used was field research. The investigation was carried out with students from the 1st to the 5th year of Elementary School, from Escola Municipal Acre located in the city of Porto Grande - Amapá. Data collection was done through questionnaires applied to teachers who fit the sample profile. Twenty teachers who teach in Elementary School I participated in this research. We concluded that without special support to provide guidance and assistance to teachers, children with disabilities cannot actually be included in regular education.

Keywords: inclusive education; teacher training; educational inclusion.

INTRODUÇÃO

O artigo 208 da Constituição Federal garante às pessoas com deficiência o direito à educação de qualidade no ensino regular das instituições públicas educacionais. No entanto, sabemos que os direitos constitucionais dessas pessoas não são respeitados, principalmente em função da deficiência na formação de professores que possam lidar com esta demanda. Essa pesquisa busca refletir sobre a insegurança e o despreparo que muitos professores têm em receber esses alunos.

Buscou-se, portanto, reunir dados/informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios que os professores enfrentam ao receberem alunos com deficiências na escola municipal Acre?

Objetivando refletir sobre a preparação dos professores para acolher alunos com deficiências em sala de aula regular, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Acre no 1º ao 5º ano ensino fundamental I, da cidade de Porto Grande – Amapá. A coleta de dados foi feita através de questionários aplicados aos professores que se encaixavam no perfil de amostra da pesquisa. Participaram desta pesquisa vinte professores que lecionam no ensino fundamental I.

Diante dos fatos que comprovam a grande importância da discussão desse tema para as pessoas com deficiência, é que ainda hoje, em todas as escolas públicas ou privadas, a inclusão não é uma realidade. Este trabalho terá como método de trabalho a pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, utilizando livros, artigos de revistas, documentos oficiais, questionários para professores e legislações relacionadas à incorporação da inclusão do Brasil. Para tanto, olhando para trás, para a história da tolerância, veremos que é uma das mais recentes da sociedade. Além disso, se é o mais recente a constar da lista mundial, no Brasil é ainda mais. O que faz essa tolerância demorar para acontecer é o preconceito. Porém, o preconceito contra os deficientes em nossa sociedade é tão antigo quanto a própria existência humana.

Esta pesquisa baseou-se em publicações científicas da área de educação inclusiva. O estudo de caso foi desenvolvido, em sua totalidade, através de pesquisa de campo, envolvendo o professor e sua preparação para receber o aluno especial em sala de aula, suas angústias e aflições diante das dificuldades que os mesmos encontram.

A coleta de dados foi feita através de questionários aplicados para vinte professores que se encaixavam no perfil de amostra da pesquisa. O questionário foi composto por dez perguntas objetivas, tendo como pontos principais constatar se o gestor municipal já disponibilizou cursos práticos com finalidade de aperfeiçoamento da educação inclusiva para professores; identificar se os professores estão orientando, de alguma maneira, os demais alunos para a convivência com os alunos com deficiências saber o que os professores entendem por inclusão educacional e constatar se durante a sua formação houve acesso aos conhecimentos para lidar, em sala de aula, com alunos com deficiências.

Nos baseamos em diversos autores, como Mantoan (2004; 2006), Bisol (2014), Paro (2000), Mazzota (2000; 2002), dentre outros. A integração de alunos com deficiências no sistema de educação é, sem dúvida, uma das questões mais discutidas na educação nas últimas décadas. Para tanto, nos últimos anos, tem havido muitos estudos e debates sobre a questão da inclusão em sala de aula e as dificuldades que fazem com que os educadores se sintam inseguros em lidar com os alunos inclusivos. Para entender o que leva o educador a sentir dificuldade quando se trata de ter em sua turma “normal” um aluno portador de algum tipo de deficiência, temos que conhecer o problema que orienta esta reflexão e identificar, sob o ponto de vista do professor, quais as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão na sala de aula.

Os autores Rodrigues; Lima-Rodrigues (2011), Mantoan (2004; 2006) e Oliveira (2016), apresentam conceitos, definições e ferramentas necessárias para diagnosticar se a formação profissional abrange a aprendizagem desses alunos para que tenham confiança em si mesmos para lidar com emergências que possam ocorrer durante o processo de aprendizagem.

A realização deste trabalho foi impulsionada pelo desejo de averiguar as percepções dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar relacionada à inclusão, tentar entender que na tentativa de esclarecer essas questões, este estudo discute teorias que podem esclarecer os objetivos originalmente propostos, pois o objetivo da aprendizagem do comportamento é educar a sociedade em evolução e se desenvolver rapidamente na direção da transformação moderna e inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve histórico da Educação Inclusiva

Em nível mundial, a diversidade e a inclusão nas escolas tiveram como marco a Declaração de Salamanca, em 1994, que diz que [...] O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras[...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6). Documentos anteriores da Organização das Nações Unidas (ONU) falavam apenas da igualdade e direito de acesso, mas a Declaração de Salamanca abordou em detalhes o tema de necessidades educativas especiais. O documento é tão importante que traz a noção da singularidade do indivíduo ao afirmar que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1)

No Brasil, apesar das discussões virem desde a década de 70, foi apenas em 2001 que a inclusão começou a aparecer com mais frequência nos documentos. Naquele ano, o Plano Nacional de Educação (PNE) destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2014).

A partir daí, vários avanços foram realizados, a exemplo de: Formação de docentes voltados para a diversidade; reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; ensino e difusão do Braille. Em 2003, o MEC oficialmente implementou o Programa Educação Inclusiva. Em consonância com as ações do MEC, foi criado o Plano Municipal de Educação (PME) que é o Plano Municipal de Educação de Porto Grande – AP, onde se trata mais especificamente sobre a meta 05 que tem por objetivo de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados que aborda (P.M.E/P.G.- AP, 2015, p. 69).

Educação Inclusiva

Sobre a inclusão escolar, Mantoan afirma que:

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças (MANTOAN, 2006, p. 16)

A autora critica a visão binária que as instituições de ensino ainda executam, para ela a escola, para ser realmente inclusiva, já se desprende dessa maneira de enxergar o mundo em dualidade, preto/branco, normal/especial. Em suas próprias palavras “a escola não se ordena em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico) [...]” (EDILENE *et al.*, 2010, p.7).

O ideal para que uma escola seja inclusiva é que não haja uma identidade que sobreponha sobre outra, que todas sejam respeitadas e contempladas com as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, as escolas que ainda fazem essas chamadas adaptações para receber alunos com deficiência estão criando recortes da exclusão escolar, é necessário urgentemente que mudemos essa visão equivocada de inclusão, onde ainda é feito categorizações.

A inclusão escolar é um conceito relacionado às oportunidades de aprendizagem e persistência dos cidadãos nas escolas. Tem como principal objetivo tornar a educação mais inclusiva e popular e respeitar as diferenças e particularidades de todas as pessoas. A Constituição brasileira propõe a obrigatoriedade do Estado sobre a educação e não cabe às instituições educativas fazer nenhum tipo de distinção, seja de etnia, raça, credo, gênero, condição social ou quaisquer outras formas de discriminação. No entanto, a legislação escolar quando pensa em uma educação para todos, ela apresenta algumas soluções, dentre elas: encaminhamento dos alunos para as classes especiais, currículos, ferramentas e instrumentos adaptados, ensino diferenciado, terminalidade específica, ou seja, um tempo para os alunos “normais” e um tempo diferente para quem não é “normal”.

Porém, esse contexto acaba dividindo as pessoas, e, também, excluindo no sentido em que vão se criando grupos de pessoas com características iguais. Essa divisão, mais uma vez acarreta na diferença de educação que é oferecida, portanto, essa educação não será para todos.

Segundo Mantoan, “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando” (MANTOAN, 2006, p.11).

De acordo com Santos e Martins, “Na escola atual, as práticas devem atender à diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com deficiência ou não. Daí os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção” (SANTOS; MARTINS, 2015, p.2).

A discussão da inclusão escolar transcende o âmbito da educação especial, pois ao se considerar a implantação de uma escola para todos, as pessoas questionam esse espaço e a composição das interações em toda a relação social. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras sempre foi um desafio para instituições de ensino e educadores e, em alguns casos, tornou-se um drama para essas crianças e famílias jovens.

Mantoan (2004) enfatiza que, mais do que a discussão em torno das diferenças e da igualdade, há que se considerar a experiência da inclusão. Essa experiência é ainda incipiente e muito recente nas escolas e demais instituições, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos. É interessante enfatizar que a inclusão social voltada para a realização deve abranger todos os espaços sociais, que significa lazer, saúde, educação, atividades culturais, participação na vida econômica, vivência de sua vida afetiva e a possibilidade de serem efetivamente protegidos e reconhecidos como mais direitos sociais adquiridos.

Formação de professores

Refletir sobre a formação de professores nos processos de inclusão escolar representa a possibilidade de problematizar a educação. O professor capacitado estará preparado para trabalhar e desenvolver métodos pedagógicos junto com a turma para que de fato o aluno com deficiência seja incluído. Sendo assim, a formação pedagógica do corpo docente é fundamental para a preparação e desenvolvimento social. Segundo Mittler (2003 *apud* SANTOS; MARTINS, 2015, p.396),

Um dos grandes desafios que se apresentam para a inclusão dos alunos com DI em salas comuns parte da própria escola e dos seus educadores que, muitas vezes, têm uma visão distorcida dessas crianças, percebendo-as como diferentes e entendendo que a tarefa de educá-las requer um conhecimento e uma experiência especial.

A rotina escolar tem mostrado dificuldades encontradas pelos professores em compreender as especificidades e requisitos da modalidade e especialmente quando eles começam a agir em uma das diferenças e que essas diferenças estão relacionadas à condição de uma pessoa com necessidades educacionais especiais. Também devemos levar em consideração que a formação dos professores inicialmente recebidos em universidades e instituições de ensino superior, não os preparam para desempenhar o contexto da educação inclusiva.

Esse tipo de comportamento fragiliza e abala ainda mais o professor do ensino regular, levando-os até mesmo duvidarem de suas capacidades já que em sua formação inicial não houve essa preparação.

De acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 44) “[...] os professores devem, pois, ser encarados como parceiros fundamentais para iniciar e desenvolver qualquer reforma educacional. Como essa mudança deve ser “pilotada” para ser eficaz?”

Essas questões e outras precisam ser abordadas para que a formação inicial de professores cumpra seu papel. Mantoan (2006, p. 56) afirma que:

O fato de os professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial.

Os professores devem assumir um compromisso com a diversidade e a igualdade de oportunidades para que a colaboração e a cooperação estejam em uma posição privilegiada. Como organizador da sala de aula, o professor orienta as atividades dos alunos no processo de aprendizagem para a aquisição de conhecimentos e habilidades. O plano de ensino da escola orienta as ações dos professores.

O papel do educador é intervir nas atividades em que os alunos não desenvolvem suas habilidades de forma independente, de forma a fazer com que os alunos se sintam aptos para essas atividades. É nessa dinâmica que os professores escolhem programas de ensino e apoio para compartilhar, enfrentar e resolver conflitos cognitivos.

Para que a política de educação inclusiva seja eficaz, os professores da turma regular, os administradores das escolas, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família devem ter uma compreensão clara destas funções e dos objetivos que é a educação dos discentes. Um dos maiores desafios que se enfrenta é a ausência de docentes especializados ou capacitados, pois os professores da sala de aula regular, precisam de estratégias pedagógicas que auxiliarão sua turma a vencer os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência. E para que isso aconteça, o professor precisa conhecer as necessidades de cada aluno, promover campanhas de inclusão escolar, fazer planejamento individual e específico, dentre outras metodologias.

A construção de uma escola inclusiva deve ser projeto de todos e com a participação de todos, pois não é só um querer do espaço físico adaptado e acessível, é preciso promover todas as mudanças e sempre rever os critérios e padrões de avaliação, para que eles possam alcançar uma educação de qualidade, garantindo a construção do conhecimento para todos, o que, conseqüentemente, permitirá ao alunos com deficiência uma verdadeira participação na sociedade, pois não tem como considerar a democracia, os direitos humanos e a igualdade social sem considerar a educação. Os professores precisam considerar a formação continuada como um ato contínuo criado e recriado no percurso da carreira do professor como forma de se manter em permanente crescimento pessoal e profissional.

Papel da família

Segundo a Lei Brasileira De Inclusão Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, parágrafo único: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, [s.p.])

O dever da família como parte de grande importância no desenvolvimento e garantia dos direitos de pessoas com deficiência é explicitado por lei, no entanto, o papel da família transcende a aplicabilidade da lei, pois a mesma é de suma importância para que o aluno consiga desenvolver-se de forma satisfatória.

E nesse sentido o Documento Referencial e Normatizador da Educação Especial do Sistema de Ensino do Município De Porto Grande-AP (2019). Diz que: Cabe aos pais, mães e responsáveis, o acompanhamento quinzenal e sempre que necessário ir à escola de seu filho, tanto no ensino regular quanto no AEE, estimulando-o e mostrando interesse no que eles aprendem no ambiente escolar (Artigo 3.3.1) e A escola deve oportunizar aos pais e funcionários encontros periódicos de formação, atendendo a cada encontro por especialidade da necessidade escolar (Artigo 3.3.4)

É necessário que os pais tomem consciência de sua importância no desenvolvimento de seus filhos, que precisam se apropriar deste dever e acompanhá-los mais de perto fazendo um enlace com a escola e estreitando a relação com os professores que atendem esse aluno.

Há famílias que irracionalmente ou por falta de conhecimento não veem potencial em seus filhos deficientes e acabam nem os matriculando, ou que fazem a matrícula meramente pela obrigatoriedade e não ajudam ou estimulam o desenvolvimento e aprendizado dessas crianças.

Deve-se considerar a atuação efetiva dos pais na educação especial, pois esse reforço feito em casa do trabalho do professor pode contribuir significativamente para o crescimento individual da criança.

Segundo Paro (2000) é de suma importância a contribuição efetiva dos pais junto aos filhos de forma qualitativa, na educação especial não é diferente, pois é em casa junto à família que a criança recebe e engloba o desenvolvimento de estímulos para estudar, pelo gosto em aprender coisas novas.

Um aspecto importante a ser considerado ao tentar verificar a existência de envolvimento familiar para melhorar o desempenho de uma criança é a noção que as pessoas têm desse envolvimento. “[...] à ajuda dos pais em casa estão querendo se referir desde a um carinho ou afeto que pode parecer, em princípio, não relacionado com a vida escolar do aluno, até uma intervenção mais ostensiva, ajudando nas lições de casa”. (PARO, 2000, p.38-39).

A inclusão no município de Porto Grande

De acordo com a Lei brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 Art. 28 que trata do:

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015, [s.p.])

Levando em consideração as políticas públicas, a secretaria municipal de educação de Porto Grande, através de seus técnicos e colaboradores elaboraram o Documento Referencial e Normatizador da Educação Especial do Sistema de Ensino que foi homologado através da resolução nº 002/2019-CME/PG, que trata de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena em todas as instituições de ensino, pública ou privada, que compõem o sistema Municipal de ensino. Nas escolas da rede tem o AEE Atendimento Educacional Especializado que atende o público-alvo da Educação especial, que são as crianças com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Ele é um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se ofereça meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes e o Núcleo de Atenção Educacional Psicossocial e Inclusivo (NAEPI), que tem como objetivo geral, atribuir atenção à diversidade humana, propiciando um ambiente adequado de aprendizagem a todos os alunos da Rede Municipal de Ensino, oferecendo apoio, atendimento, orientações, suportes técnicos e assessorias aos diferentes segmentos das unidades escolares, almejando um processo de ensino contextualizado, eficaz, significativo, de qualidade e que promova o progresso escolar de todos os educandos. O NAEPI dispõe do atendimento do psicopedagogo, psicólogo e pedagogo para atendimento dos alunos com deficiências. Segundo Mantoan (2006, p.13) “[...] se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

A autora sugere que é preciso eliminar todas as barreiras possíveis para que de fato ocorra a efetivação da inclusão, e todas essas produções de documentos e normativas representa uma compilação de esforços e tentativas de tornar essa temática mais usual na sociedade, na prestação de serviços públicos e no acesso às políticas públicas em geral, objetivando melhorar o atendimento ao aluno com deficiências, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas, a eficiência do currículo e a desburocratização dos expedientes administrativos que tratam da vida escolar dos alunos.

A rede municipal de ensino dispõe de professores especializados que atuam no AEE dentro das Escolas e de cuidadores escolar que acompanham os alunos na sala regular, vale ressaltar que, de acordo com o documento normatizador, a escola que não tiver o serviço do AEE, deverá encaminhar o aluno com deficiência para ser atendido na escola da rede municipal de ensino que disponibilize do serviço.

A escola municipal Acre, que é nosso objeto de estudo, possui Sala de Recurso Multifuncionais (SEM), onde 02 professores especialistas prestam atendimento no contraturno aos alunos com necessidade especial da turma regular e 04 cuidadores que os acompanham na locomoção pelas dependências da escola, auxiliam no aprendizado ao copiar a matéria, ou caso o aluno não tenha autonomia motora ou intelectual para tanto, ler e escrever por ele, dentre outras.

A Escola Municipal Acre, possui uma coordenação pedagógica exclusiva para educação especial, onde professoras e coordenação pedagógica tem especializações que as habilitem no preenchimento da anamnese e o plano individualizado educacional dos alunos atípicos, são

realizados planejamentos quinzenais com as professoras da educação especial e planejamentos mensais com os professores da sala regular e professoras da educação especial. São feitos escuta ativa e formação continuada dos professores da sala regular e da educação especial, entrega de uma cópia dos relatórios alunos atípicos pelos professores da sala regular e da educação especial para os pais e responsável, busca ativa dos alunos com infrequência e prestado atendimento, acolhimento e formações para os pais e responsáveis pelos alunos atípicos.

METODOLOGIA

A pesquisa elaborada a partir do título Educação Especial e Inclusiva, objetiva discutir a temática Educação Inclusiva, os desafios no processo da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular da escola Acre do 1º ao 5º ano. Buscando esclarecer através de dados e informações quais os desafios que os professores enfrentam ao receberem esses alunos com deficiências na escola acre.

Os procedimentos de coleta de dados supracitados, foi através de pesquisa bibliográfica, que para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizaram pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

E sobre a pesquisa de campo, que se trata da etapa de observação e coleta de dados extraídos diretamente do objeto de estudo e que Segundo Gonsalves (2001, p.67).

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Fazendo uso de metodologia exploratória com abordagem qualitativa e quantitativa ou como também é conhecida, abordagem mista que consiste na utilização conjunta das duas abordagens. Qualitativa que descreve, classifica e explica fenômenos e a relação existente entre as variáveis, esse tipo de abordagem ganha forma com análise de documentos como foi feito neste trabalho, e quantitativa na medida em que houve recolhimento de dados com aplicação de questionário e observação do objeto de estudo, neste sentido a pesquisa bibliográfica que foi o primeiro procedimento utilizado após a escolha do tema para levantamento de informações se deu por meio de leituras de livros, artigos de revistas, documentos oficiais e publicações científicas da área de educação inclusiva. Este tipo de pesquisa é de fundamental importância para o meio acadêmico no sentido em que ela é um dos métodos mais utilizados para a realização de qualquer pesquisa científica.

Sendo assim, depois de um estudo bibliográfico que nos permitiu compreender a temática alicerçada em obras alguns autores como Maria Tereza Eglér Mantoan, David Rodrigues, Luzia Lima Rodrigues e outros, que nos permitirão através do uso de pesquisa de campo complementar

este estudo baseado em fatos acontecimentos e informações reunidas a partir de visitas, observações e aplicação de questionário, com a finalidade de observar como ocorre de fato a inclusão escolar na realidade do dia a dia dessa escola.

A pesquisa de campo foi realizado na escola Municipal Acre, onde o foco dessa pesquisa estava na insegurança e no despreparo que muitos professores têm em receber alunos com deficiência no ensino regular, portanto, após um período de observações foi desenvolvido um questionário com 10 perguntas objetivas tendo como pontos principais constatar se o gestor municipal já disponibilizou cursos práticos com a finalidade de aperfeiçoamento da educação inclusiva para os professores; identificar se os professores estão intermediando e orientando os demais alunos na socialização com os alunos com deficiência, saber o que os professores entendem por inclusão educacional e constatar se durante a sua formação houve acesso aos conhecimentos para lidar em sala de aula com alunos deficientes.

Participaram da pesquisa vinte professores que lecionam no ensino fundamental I e que se encaixavam no perfil da amostra dessa pesquisa. Esses dados foram analisados e interpretados e se mostram de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho e os resultados aqui alcançados servirão de subsídios para futuras pesquisas, para que o gestor conheça um pouco mais dos anseios de seu corpo docente, e através dos autores que contribuíram com suas obras para o desenvolvimento da pesquisa, explorar ideias e sugestões para aplicar na escola visando melhorar o espaço físico e também social, levando em consideração que a escola é um dos maiores meios de interação e sociabilização e adequá-lo no sentido da inclusão e do respeito às diferenças.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a elaboração desta pesquisa, o desenvolvimento metodológico teve como suporte a utilização de uma bibliografia diversificada sobre o assunto, e por uma parte prática, que foi realizada na Escola Municipal Acre, com professores que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

A pesquisa busca entender quais os desafios que os professores enfrentam ao receberem alunos com deficiências, refletindo sobre a inclusão dos mesmos, com o objetivo de analisar as políticas de inclusão e seu impacto nos processos de socialização e aprendizagem de alunos com deficiência. Segundo Gonsalves (2001, p. 67):

[...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A exploração de novos conhecimentos é necessária para a obtenção de uma satisfação profissional eficaz, principalmente na área da docência, onde a cada dia um mundo novo se apresenta em sala de aula, e inclui alunos com deficiências. Isso prova que a educação escolar deve se esforçar para quebrar o velho paradigma e abrir as portas para os desafios que se colocam.

Pensando na educação inclusiva e como ela ocorre na prática, para a realização desta pesquisa, visitou-se e observou-se a Escola Municipal Acre, onde estão matriculados aproximadamente 961 alunos na rede regular de ensino que abrange do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental e EJA e que possui alunos com deficiência e incluídos. Por questões que envolvem a ética profissional, optou-se pela não identificação dos funcionários, alunos e professores com os quais foram obtidas as informações.

Estão matriculados seis alunos com deficiências, mas, nossa área de pesquisa são os alunos do 1º ao 5º ano, dentre os seis, apenas dois são desse segmento, de acordo com os laudos médicos foram diagnosticados com: Deficiente físico e Síndrome de Down. Os alunos com deficiência acompanham as aulas do currículo junto aos demais alunos na sala regular e nos períodos inversos a essas aulas, eles frequentam as aulas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola possui Sala de Recurso Multifuncionais, onde atuam duas professoras que possuem formação em magistério, pedagogia, especialização em Educação Especial, formação em Libras, dentre outras, e estão sempre fazendo os mais diversos cursos que abordem a questão da educação especial inclusiva.

Quanto ao processo de formação de professores da sala de aula regular, há uma grande preocupação, pois apenas os professores que atuam no AEE são especialmente treinados para trabalhar com alunos com deficiência, embora haja um meio ativo de comunicação entre todos. Dos 20 professores que lecionam do 1º ao 5º ano, 04 têm magistério, 16 têm formação em nível superior (dos 16 professores que têm formação superior, 12 é em pedagogia e 04 em outras áreas), e apenas 03 professores possuem pós graduação, porém, nenhuma na área da educação especial. Vale destacar que nesta escola, os alunos são acompanhados por cuidadores em sala de aula.

Para um levantamento mais criterioso e verdadeiro foi elaborado um questionário com perguntas abertas, onde os professores do fundamental I (1º ao 5º ano) que atuam na escola, sem identificar-se, nos forneceram informações valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa.

A questão (01, um) perguntou sobre o que eles entendem por educação inclusiva. Tendo em vista que a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fundamental na escola e como principal desafio, construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada (Quadro 1).

Quadro 1 – O que você entende por educação inclusiva?

Professores	Respostas
P1	Para entender a educação inclusiva é preciso entender que somos diferentes, pensamos diferentes, sentimos com intensidade diferente, agimos de forma diferente e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente.
P2	Educação Inclusiva são desafios ao sistema de ensino para incluir serviços e condições à escolarização aos alunos com deficiência.
P3	A educação inclusiva é o ato não apenas de integrar e sim de incluir todos do âmbito escolar sem distinção para que todos possam interagir e aprender com as mesmas oportunidades e respeito.
P4	Uma educação inclusiva integra os alunos com deficiência, em escolas regulares, com o apoio da família e toda comunidade escolar.
P5	A escola inclusiva implica que todas as crianças de uma comunidade aprendam juntas no mesmo ambiente, independentemente de suas características pessoais, socioeconômicas ou culturais.

Professores	Respostas
P6	Educação inclusiva é um processo que busca recolocar nas escolas, as pessoas excluídas (pessoas com deficiência, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos). Apesar de várias legislações a favor, pouca coisa tem sido feita em prol da educação inclusiva.
P7	A educação inclusiva, luta para a criação de políticas de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional iguais às de quem não é deficiente.
P8	Para que aconteça a educação inclusiva, é preciso a mobilização e a reflexão do setor político, da comunidade, dos pais, dos gestores de escola, dos professores, de todos os alunos, especiais ou não.
P9	Um ambiente para se tornar verdadeiramente inclusivo, todos os estudantes têm que se sentir seguros e ter um sentimento de pertencimento, especialmente por poderem aprender no seu tempo e ritmo.
P10	Em um ambiente escolar inclusivo, todos os alunos estão na mesma rede escolar, beneficiando-se de um ambiente escolar adaptado e flexível de acordo com suas necessidades e não segregado de acordo com sua deficiência.

No que se refere ao entendimento sobre a educação inclusiva, os resultados indicam um consenso nas respostas dos professores, mesmo diante de desafios como a falta de formação voltada à inclusão, as salas de aula numerosas, a falta de tempo para o atendimento individualizado desses alunos e a sensação de que se faz o que é possível diante da realidade vivenciada. As percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas fazem parte do contexto dos desafios que enfrentam e mesmo com muitos desafios, eles veem a inclusão escolar como um movimento positivo, o que parece importante, dada a necessidade de respeitar a diversidade humana. Vale salientar, que de acordo com as respostas os professores entrevistados reconhecem que a inclusão precisa ser de uma responsabilidade compartilhada, com o intuito de banir as segregações e de fato incluir todos os alunos assim como reitera Mantoan quanto a inclusão; “...prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2004, p. 16).

A questão (04, quatro) perguntou para o professor quais são os desafios encontrados para se fazer uma escola inclusiva e sabemos que um dos principais desafios que a educação inclusiva no Brasil encontra para ser implantada é a despreparação da comunidade escolar para lidar com a inclusão (Quadro 2).

Quadro 2 - Para o professor quais são os desafios encontrados para se fazer uma escola inclusiva?

Professores	Respostas
P1	Um dos desafios mais importantes é fazer um plano de aula que contemplem toda a turma, sem distinção, que desenvolva suas habilidades intelectuais e sociais do aluno.

Professores	Respostas
P2	Uma escola para se tornar inclusiva deve investir em formação, pois a falta de conhecimento e despreparo prejudica o trabalho e afasta famílias.
P3	Existem vários desafios enfrentados pelo professor, dentre eles o do próprio professor não acreditar que é capaz de fazer esse trabalho. Dentre outros a falta de materiais adequados para atender cada necessidade especial e formação continuada com oficinas para essa área.
P4	Prática pedagógica que dificultam seu trabalho, como a falta de formação adequada, salas numerosas, sendo que essas questões se refletem na docência e prejudicam a inclusão dos alunos.
P5	Capacitação e inclusão sem toda comunidade escolar (do portão a sala de aula), eliminar as barreiras arquitetônicas são os primeiros passos para uma inclusão efetiva, assim como a introdução de recursos e tecnologias assistivas.
P6	Para que a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino se efetive, devemos investir na preparação dos professores para lidar com essa nova realidade e estrutura e da escola.
P7	Formação de educação inclusiva para professores da sala de aula regular e acessibilidade na escola.
P8	Capacitação de professores e envolvimento das famílias no processo educacional é fundamental para que os alunos possam avançar em seu processo educacional.
P9	Capacitação e formação continuada são fundamentais para lidar com os alunos, bem como as adaptações e os equipamentos que forem necessários para seu aprendizado.
P10	Lotação de sala de aula, políticas públicas, apoio da família e recursos metodólogos.

As respostas dadas a essa pergunta, nos faz perceber que os professores, mesmo sem ter formação na área de educação especial, eles possuem consciência de como precisam proceder, sabem da importância novas formas de educar e também de utilizar novos conceitos, mas ainda demonstram uma certa insegurança no sentido de inovar com uso de mecanismos para desenvolver novas experiências de aprendizagem. Porém, este papel de incluir independe apenas do professor, mesmo que ele seja um dos principais atores neste cenário educacional inclusivo, se faz necessário promover a preparação de toda a comunidade escolar, pois professor com ou sem formação adequada, capacitado ou não, está envolvido neste processo e, apesar da tônica do processo inclusivo, mesmo que timidamente, o aluno com deficiência está chegando à escola e trazendo com ele desafios que deverão ser enfrentados com a ajuda e participação de todos.

São ofertadas desde de 2009, através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) formação continuada que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. No entanto, dados do censo escolar 2021, mostram que existem 21 professores da rede municipal de Porto Grande, que

ainda possuem apenas o magistério e, destes, 4 são professores que lecionam na escola municipal Acre. A consciência da importância da formação continuada para os professores tem que vir dos próprios professores. Eles precisam ver essa preparação como uma oportunidade para aprimorar seus conhecimentos e entender melhor a prática da docência.

Grandes desafios estão sendo explorados para que a educação inclusiva seja realmente efetiva, pois os professores devem estar preparados e seguros para trabalhar com alunos com deficiência. É através da formação continuada voltada à formação de professores para atuarem na educação inclusiva, que esse processo acontecerá. Sabemos que os professores terão que percorrer um longo caminho para que mudanças reais aconteçam nas escolas, pois sabemos que a implementação da educação inclusiva vai além de matricular crianças com deficiência nas escolas, pois estamos conscientes de que o desafio colocado aos professores é grande e que parte significativa dos professores não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diversificado, porém, cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma inclusão escolar possível.

Outro desafio que precisa ser destacado são as questões familiares, principalmente porque a família nem sempre aceita que o filho tem deficiência, porém, quando a família se sente amparada pela escola, esse sentimento se reflete também na criança, criando um bom ambiente de trabalho. Os pais precisam se sentir incluídos como seus filhos. Deve-se mostrar que na escolarização de crianças com deficiência, além da própria criança, seus pais e educadores também estão envolvidos. A escola tem a responsabilidade de acolher a criança, de se beneficiar do ambiente escolar da melhor forma possível e de gozar das mesmas obrigações e direitos que as outras crianças.

No entanto sabemos dos desafios que a educação tem encontrado no Brasil, são professores insatisfeitos com a desvalorização de seu trabalho, são escolas com situações precárias e sem recursos para tornar a prática docente eficaz e as aulas atrativas aos alunos. A escola, ao longo de sua trajetória histórica, não foi pensada para atender às desigualdades.

Apesar dos desafios, a educação inclusiva é essencial para os processos históricos de segregação. Ao promover o desenvolvimento cognitivo de jovens com deficiência e ao promover ganhos no desenvolvimento socioemocional, o estabelecimento da educação inclusiva gera benefícios para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho revela uma realidade complexa e dinâmica que exige análise de múltiplos aspectos. Existem muitas visões positivas e negativas sobre o processo de inclusão existente na escola municipal Acre. Entre esses aspectos positivos, podemos citar o comprometimento dos professores em sala de aula com os ideais democráticos e de respeito à diferença, cuidadores para sala de aula regular, coordenação pedagógica exclusiva para educação especial e especialista na educação especial e inclusiva, professoras do A.E.E e coordenação pedagógica com especializações que as habilitem no preenchimento da anamnese e o plano individualizado educacional dos alunos atípicos, planejamentos quinzenais com as professoras da educação especial, escuta ativa e formação continuada dos professores da sala regular e da educação especial, entrega de uma cópia dos relatórios alunos atípicos pelos professores da sala regular e da educação especial para os pais e responsável, busca ativa dos alunos com infrequência.

De acordo com as respostas do questionário, os professores não se sentem preparados e capacitados para lidar com os alunos com deficiência, mesmo a escola ofertando capacitação na área, embora saibamos que a prática por si só não reflete as mudanças que se espera que a

educação alcance, também é importante notar o fato de que a formação continuada ao longo da carreira, sem dúvida, levará a mudanças na prática docente. Se os professores não atuarem em sala de aula com uma perspectiva crítica e reflexiva sobre os componentes que sustentam seu trabalho, pouco se conseguirá transformar a forma de educar. O querer é intrínseco, não adianta dar as melhores formações, se o professor não busca a mudança, a escola precisa de estrutura física adequada, boa interação com os funcionários da escola, pois a inclusão se faz com a participação de toda a comunidade escolar (do porteiro ao professor).

O presente estudo buscou reunir informações que respondessem ao questionamento acerca das inseguranças com as quais os professores do ensino regular se deparam ao receber alunos com deficiência, e essa participação da construção do PPP e na execução no cotidiano escolar se evidencia importante na medida em que lhes permite aprender, refletir e vivenciar a experiência de um ensino democrático, tão necessário para afirmar a permanência dos alunos e salvaguardar a inclusão, além de poder contribuir de maneira eficaz para difusão de um ensino de qualidade que entenda e promova o respeito às diferenças.

Não há dúvidas de que a inclusão é um desafio, já que se trata de um novo paradigma de pensamento e de ação, pois trata da inclusão de todos os indivíduos em uma sociedade heterogênea. A escola só será realmente inclusiva quando o aluno com deficiência conseguir além de acessibilidade e leis que os garantam direitos, direitos esses que nem sempre são respeitados, consigam ser compreendidos verdadeiramente, podendo comunicar-se, no caso da escola do portão a sala de aula.

A escola é um dos maiores espaços de interação social e comunicar-se com igualdade, com a certeza de ser compreendido é um dos grandes passos da verdadeira inclusão. Essa a qual buscamos, onde todos tenham suas particularidades respeitadas sem precisar adaptar-se para tal. Nunca teremos todos os recursos que precisamos, nosso maior recurso tem que ser a nossa motivação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatriz. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 223-234, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014

CIVIL, Casa. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 7, 2015.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís

Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Editora Alínea, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, p. 17-23, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer.** São Paulo, SP: Summus Editorial, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. ; SILVA, A. C. . **Formação dos professores do Ensino Fundamental para a proposta de educação inclusiva.** Cadernos de Pós- Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 2, n.1, p. 13-27, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. ; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica** (USP) , v. V, p. 96-108, 2000.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 299-314, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000. 126p.

PIANA, Maria Cristina. **A pesquisa de campo.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PORTO GRANDE. Prefeitura Municipal de Porto Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 430/2015, de 19 de junho de 2015.** Plano Municipal de Educação Porto Grande - AP. Porto Grande, AP, 2015.

PORTO GRANDE. Prefeitura Municipal de Porto Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 002/2019- CME/CP.** Documento Referencial e Normatizador da Educação Especial do Sistema de Ensino do Município de Porto Grande, Porto Grande, AP, 2019.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n. 41, p. 41- 60, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Teresinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015.

SILVA, Adriana Camejo; MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Formação dos professores do ensino fundamental para a proposta de educação inclusiva. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento.** São Paulo, v. 2, n. 1, p. 13-27, 2002.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO- BRASILEIROS: DESAFIOS DA REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO

PEDAGOGICAL RESIDENCE OF THE INTERDISCIPLINARY LICENSE IN AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN STUDIES: CHALLENGES OF CARRYING OUT REMOTE TEACHING

Amilton Pinheiro Melo
amilton.apm@gmail.com

Graduando do Curso Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (UFMA)

Glauceline Mesquita Almeida
gaucia2010@gmail.com

Graduanda do Curso Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (UFMA)

Nayane Raquel de Oliveira Silva
nayaneraquel.silva@gmail.com

Graduanda do Curso Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (UFMA)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar alguns desafios enfrentados na realização da Residência Pedagógica (RP) no contexto pandêmico no qual o ensino tem se dado no modelo de aulas remotas. Ainda, dialoga com literaturas que versam sobre conceitos como: justiça curricular, educação antirracista, desigualdades educacionais no mundo digital, além de documentos que orientam para construção de uma educação intercultural e emancipatória. Utilizamos como método para a construção deste trabalho uma revisão de literatura sobre essas temáticas articuladas às descrições das atividades desenvolvidas à luz do subprojeto da RP da Liesafro-UFMA, desenvolvido nos anos de 2020-2021. Conclui-se que a desigualdade educacional brasileira resulta em prejuízos irreversíveis para os educandos e a sociedade como um todo, esse contexto pandêmico evidenciou de forma brutal essa desigualdade e acirrou por meio da exclusão. Percebemos também que esta inclusão é outro grande desafio para nosso sistema de ensino e que a mesma não se refere somente aos meios digitais como computador e internet, mas, sobretudo, no tocante à interrelação dialética entre educação, tecnologia, desigualdades e exclusão culturais, fatores originados pelo racismo estrutural que marca nossa sociedade.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; educação básica; ensino remoto; desigualdade educacional; pandemia Covid-19.

ABSTRACT

This article aims to report some challenges faced in carrying out the Pedagogical Residency (PR) in the pandemic context in which teaching has been given in the model of remote classes. Furthermore, it dialogues with literature that deals with concepts such as: curricular justice, anti-racist education, educational inequalities in the digital world, as well as documents that guide the construction of an intercultural and emancipatory education. We used as a method for the construction of this work a literature review on these themes articulated to the descriptions of the activities developed in the light of the RP subproject of Liesafro-UFMA, developed in the years 2020-2021. It is concluded that Brazilian educational inequality results in irreversible damage to students and society as a whole; The pandemic context brutally highlighted this inequality, which intensified it through exclusion. We also realize that this inclusion is another great challenge for our education system and that it does not only refer to digital media such as computer and internet, but, above all, with regard to the dialectical interrelation between education, technology, inequalities and cultural exclusion, factors originated by the structural racism that marks our society

Keywords: Pedagogical Residency; education; remote teaching; educational inequality; Covid-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

Vivenciar a sala de aula e se colocar em perspectiva de explorar um dos principais ambientes no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem e, desta vez, no lugar de quem observa, promove e avalia tal processo, visando uma mediação mais eficaz e exitosa é, sem dúvidas, uma das principais vivências oportunizadas pela Residência Pedagógica. Este momento de imersão é extremamente necessário e envolvente, seja no sentido filosófico, seja na práxis pedagógica, torna-se marcante na vida dos/as estudantes licenciandos/as, pois, ao se depararem com a realidade da instituição escolar ou perceberem a “realidade da falta” de algumas instituições é que essas/es estudantes decidirão sobre os caminhos que querem ou não percorrer e de que modo seguirão em sua vida profissional.

As experiências aqui relatadas ocorreram no Centro de Ensino Luiz Alves Ferreira, escola localizada no bairro da Liberdade, na zona periférica da capital São Luís-MA. A Liberdade é um bairro habitado por pessoas majoritariamente negras (pretos e pardos) e atualmente reconhecido como Quilombo Urbano. É importante ressaltar que a escola de campo Luiz Alves Ferreira está em momento de transição para a modalidade de Educação Escolar Quilombola.

Este relato está relacionado às vivências da edição 2020/2021 do Programa Residência Pedagógica (RP) e busca compartilhar nossas vivências enquanto residentes do RP. Nele descreveremos as atividades desenvolvidas durante o primeiro módulo do programa, assim como compartilharemos sobre os desafios encontrados ao adotar novos métodos para o desenvolvimento das atividades da escola em meio ao distanciamento social adotado por conta da pandemia.

O programa Residência Pedagógica (RP) tem se caracterizado como um importante aliado no processo de formação de estudantes de cursos de licenciatura no Brasil, pois, se configura como uma porta de entrada para uma vivência mais real e profunda do ambiente escolar, possibilitando que estes/as estudantes tenham a magnitude das dinâmicas, dos desafios, das potencialidades e contrastes que permeiam o chão da escola.

O programa Residência Pedagógica foi criado pela Capes no ano de 2018 como uma das ações integrantes da “Política Nacional de Formação de Professores”, tendo como finalidade “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”, conforme o artigo 1º da Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. (BRASIL, MEC, 2018)

Foi exatamente com base nesse aspecto que a RP da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (Liesafro) buscou contemplar todas as normas do Estágio Curricular Obrigatório do curso, proporcionando às/aos licencianda/os envolvidas/os experiências reais com a educação básica, seguindo a mesma estrutura do estágio, organizada de modo que as/os residentes possam atuar nos níveis de ensino fundamental e médio e nas disciplinas de habilitação do curso: Geografia, Filosofia, Sociologia e História. Outro motivo dessa escolha é que a RP é um dos espaços nos quais a Liesafro pode pôr em prática sua concepção de ensino e educação tendo em conta que, como afirmam Regis *et al.* (2020, p. 101): “A proposta curricular da Liesafro está baseada em uma perspectiva curricular que busca superar a concepção restrita e fragmentada de educação”.

A RP da Liesafro, somada com outras experiências do curso, tem se configurado enquanto espaço singular para o aperfeiçoamento da formação inicial recebida por seus licenciandos, integrando-os, desde os períodos iniciais do curso às realidades concretas enfrentadas pela educação básica brasileira. Interação essa que tem por objetivo levá-los a compreender de forma mais ampla os desafios de colocarmos em prática uma educação realmente emancipatória e antirracista através de uma concepção da História que coloca a História africana e da diáspora no centro, ou seja, de uma educação Afrocentrada, na qual se adota a posta de “reconhecimento e valorização das culturas de origem africana e das histórias dos africanos do Continente e da Diáspora, o que se configura na adoção de perspectivas próprias dessas culturas e histórias” (GONÇALVES; SILVA, 2010, p.37).

A RP tem como princípio a qualidade da formação acadêmica integral dos seus estudantes, bem como os impactos sobre a prática docente dos profissionais que estão em formação. Acredita-se que um dos principais aspectos que marcam a atuação da gestão dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) seja a postura de engajamento social que se tem como construção da sua narrativa e postura epistemológica de questionamento do currículo eurocêntrico hegemônico, o que se pode perceber a partir do próprio título de seu subprojeto: “Licenciatura em estudos africanos e afro-brasileiros: formação de professores/as e justiça curricular”.

A reflexão sobre a justiça curricular é fundamental para a aplicação da lei 10.639/03, pois, como escrevem Regis e Neris (2019, p. 994) é: [...] fundamental desestabilizar o currículo eurocentrado para que a diversidade étnico-racial seja contemplada e para que o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja estruturante das práticas curriculares em direção à justiça curricular.

Ponce e Leite (2019) compreendem que promover a justiça curricular é reconhecer as diversidades humanas e um caminho para superar as desigualdades sociais que incidem sobre o contexto escolar, para eles, precisamos elaborar um novo fazer pedagógico:

[...] que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma “história única”. Ter na vida escolar uma experiência de respeito à dignidade e de construção de identidades democráticas é uma busca urgente. (PONCE; LEITE, 2019, p. 795)

Esta necessidade ficou ainda mais evidente no contexto da pandemia da Covid-19, no qual as desigualdades que marcam a sociedade brasileira e excluem a população negra foram ainda mais evidenciadas, especialmente a desigualdade educacional. Como escreve Clóvis Trezzi (2021, p.01), este contexto demonstrou que “antes de qualquer mudança na estrutura da escola brasileira, a pandemia de Covid-19 deve levar a uma reflexão sobre a justiça educacional no Brasil”. Essa foi também nossa percepção a partir das práticas da Residência Pedagógica no período aqui relatado.

Assim sendo, através deste relato de experiência, esperamos compartilhar algumas questões que emergiram no cotidiano escolar da instituição pública de ensino no contexto da pandemia a partir da vivência de estudantes residentes da Liesafro com o intuito de externar os anseios e principalmente contribuir com reflexões e o debate coletivo. Além disso, nesta edição, a RP-Liesafro foi composta por 20 residentes, dois preceptores e uma docente orientadora.

Desafios da Residência Pedagógica em tempos de Pandemia de Covid-19

As principais atividades propostas pelo subprojeto da RP da Liesafro aqui relatado foram: estudos de conteúdos e metodologias de ensino; observação em sala de aula; avaliação das experiências; planejamento e regência de aula. Tendo em vista o início da Residência Pedagógica 2020-2022 ter coincidido com o lockdown motivado pela pandemia do Coronavírus, todas as atividades aqui relatadas ocorreram de forma remota.

O início das atividades da RP se deu com as atividades coletivas de estudo e planejamento, seguida da etapa de observação das aulas do professor/preceptor e regência de sala de aula. Esta etapa consistiu no acompanhamento das aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas disciplinas de História e Sociologia do preceptor/professor do ensino médio e na disciplina de História, na turma do 9º ano, do preceptor/professor do ensino fundamental.

Um dos momentos que têm sido muito importante é a realização de roda de conversa com a mediação da docente orientadora onde externamos os anseios, facilidades e desafios enfrentados pelos residentes no contexto pandêmico. Nesse mesmo sentido, o encontro virtual com a gestão da escola, mediada pela docente orientadora foi muito importante para que os/as residentes pudessem ter a oportunidade de conhecer o contexto escolar e compreender melhor como se daria a RP. Na oportunidade pôde-se saber mais sobre as dinâmicas de organização da escola e as novas medidas a serem adotadas diante dos desafios impostos pela crise sanitária causada pela pandemia.

Do mesmo modo, as reuniões de estudo e planejamento realizadas com a mediação dos preceptores houve muita troca e aprendizado coletivo. Desde o início, esses momentos têm sido aproveitados para a realização de atividades como: preparação da equipe para imersão na sala de aula; problemas e desafios a serem enfrentados (baixa motivação dos alunos e evasão das aulas síncronas pelo Meet.); discussões sobre metodologias para o ensino remoto em meio à dificuldade dos/as estudantes; bem como as estratégias a serem adotadas na modalidade remota, os recursos didáticos possíveis a serem utilizados; as implicações do formato das aulas síncronas e assíncronas. Além disso, houveram momentos de discussão sobre a distribuição dos/as estudantes de acordo com a disponibilidade de horários por turma/disciplina na fase de observação semiestruturada da sala de aula. Neste momento, o preceptor alertou sobre problemas organizacionais de distribuição dos horários de aula que a escola estava enfrentando, um dos desafios que têm marcado a execução da RP da Liesafro.

Outrossim, foram repassadas diversas orientações em reuniões semanais sobre planejamento escolar e planejamento das ações para a regência; preparação do grupo de residentes para imersão na sala de aula; fase de observação para posterior regência; elaboração de aulas síncronas interativas com o uso da ferramenta Padlet. Do mesmo modo, discutiu-se sobre a estrutura das aulas assíncronas, outro enorme desafio para residentes e professores/preceptores. Neste caso foram selecionados textos e atividades variadas para serem desenvolvidas pelo WhatsApp, elaboração de planos de estudos, inclusive para aqueles/as estudantes que apresentam dificuldades em acompanhar as aulas síncronas pelo Meet e assíncronas pelo Whatsapp. Nas reuniões semanais as/os residentes foram orientadas/os sobre a necessidade de apresentação de planos de aula para fundamentarem suas regências, assim como, apresentação de metodologia de trabalho e das ferramentas tecnológicas a serem utilizadas no decorrer do ano.

Além do planejamento anual das atividades, os professores/preceptores disponibilizaram o PPP para que as/os residentes pudessem fazer readaptações necessárias segundo a BNCC e segundo o currículo da Liesafro. Esta postura dos preceptores demonstra a importância da RP para formação das/os futuras/os docentes, quanto para a melhoria da educação básica, uma vez que aproxima e coloca em diálogo dois espaços que muitas vezes atuam de forma completamente distanciada, mas, que estão imbricadas em suas funções práticas: escola e universidade.

Neste primeiro módulo da RP, aqui descrito, os/as residentes também participaram do Seminário Paulo Freire: Resistências e utopias na construção de uma educação como prática de liberdade e também do I Webnário “Ensino de História, Ciências Humanas e Interdisciplinaridade.” RP de História do curso de Estudos Africanos -São Luís- Ma.

O professor/preceptor do ensino fundamental adotou a metodologia ativa de Sala Aula Invertida como método de ensino. Nesta proposta, se inverte a forma tradicional de ministrar aula, fazendo com que a turma busque previamente informações/conteúdos sobre o assunto a ser trabalhado em sala, trazendo para aula suas descobertas e/ou dúvidas, tendo assim, melhores condições de debater e aprender sobre os conteúdos tratados. Nesta metodologia, o estudante assume o papel de protagonista.

O grupo de Whatsapp era utilizado para essa troca de informações, além de postagens de textos e vídeos sobre o assunto, possibilitando uma aula mais participativa e proveitosa. Antes e durante o seu horário de aula o professor interagia lançando perguntas para a turma no aplicativo Whatsapp. Estas questões tinham o intuito de verificar se os estudantes estavam mesmo desenvolvendo as tarefas solicitadas: leitura dos textos; se assistiram aos vídeos; elaborado os resumos, etc. Tarefas essas fundamentais para que a aula no Google Meet fosse realizada conforme planejado. Os/as residentes tinham o papel de promover os debates nestes grupos e instigar a participação dos/as estudantes.

No entanto, apesar da interação promovida pelo professor/preceptor e residentes, as respostas da turma não vinham conforme o esperado. A ausência dos estudantes na sala de aula online era muito grande e aqueles/as presentes, em geral, não liam os textos ou assistiam aos vídeos disponibilizados pelo professor. Dessa forma, a dinâmica e qualidade da aula era prejudicada. A partir das situações vivenciadas na RP percebemos que a falta do equipamento eletrônico para acompanhar aulas e realizar as atividades era um dos maiores empecilhos para a turma, somada às péssimas condições de conexão da internet.

No que se refere à regência na EJA, a primeira experiência ocorreu na disciplina de História, em aula intitulada, “*História: Uma ciência humana. A História e seus agentes*”. A aula visava discutir sobre conceitos relacionados à História enquanto ciência, bem como os métodos utilizados para descrição da “História” e de como os agentes apropriaram-se da ideia de cultura material para possibilitar releituras de acontecimentos das civilizações no espaço/tempo.

Ainda na EJA, além das atividades na disciplina de História, aconteceu a inserção dos/as residentes na disciplina de Sociologia. Duas aulas, intituladas: “*Ideias e contexto histórico de Karl Marx*” e “*O trabalho do sociólogo*”, oportunizaram às/aos residentes colocar em prática as reflexões realizadas na Liesafro sobre a hegemonia da epistemes moderna que exclui e silencia todo e qualquer expressão de conhecimento que seja diferente do seu modelo. Nesta oportunidade pôde-se perceber o quanto a formação docente é fundamental para a superação da hierarquização dos saberes e na construção de uma educação antirracista, emancipatória e democrática. Conforme Cavalleiro (2021):

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É uma condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores. A educação anti-racista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania (CAVALLEIRO, 2021, p.149)

Ainda, conforme Cavaleiro (2021), “Na educação anti-racista, o reconhecimento positivo da diversidade racial”, assim como “a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial” e que este fator estimula profissionais docentes a buscar materiais pedagógicos “que auxilie a explicitação e a reflexão sobre a questão racial”:

Assim, apresentado aos alunos materiais sobre a variedade dos grupos raciais com a utilização de cartazes, livros, revistas, desenhos, filmes, músicas, fotos, etc. Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência entre todos. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação (CAVALLEIRO, 2021, p.157).

Neste primeiro módulo, foram incontáveis os desafios para cumprir as atividades, desde as reuniões de planejamento devido às dificuldades com sinais de internet até a habilidade de operar máquinas com fins interativos, somado às dificuldades do/as estudantes que, em muitas vezes, não conseguiam acesso à internet ou não possuíam um meio para acesso às aulas. Essas dificuldades sempre se fizeram presentes ao longo dos meses, desde as primeiras reuniões até o momento de estabelecer maior proximidade com os/as estudantes.

Outro desafio encontrado tem relação com o perfil do nosso público alvo, pois, a EJA, em sua maioria, é composta por jovens e adultos que tentam conciliar o estudo e o trabalho e não raramente são responsáveis pela renda de suas famílias, devido a essas condições, há uma alta taxa de evasão escolar, assim como os/as estudantes do Ensino Fundamental que muitas vezes, por não saberem usar ou a falta das novas ferramentas (computador ou notebook) para acesso as aulas online, também não possuem um acompanhamento familiar mais eficaz e acabam desistindo de seguir em diante.

O esvaziamento da sala de aula tem sido um dos aspectos mais marcantes para os/as residentes e, ao mesmo tempo, gerador de reflexões individuais e discussões coletivas com a finalidade de encontrar possibilidades que ajudem na diminuição das ausências e da evasão nas turmas.

É interessante frisar que, devido a necessidade do distanciamento social, a noção de espaço de ensino aprendizagem foi ampliada para além do ambiente da escola. Neste contexto, fez-se pungente a necessidade de pensar novos meios de desenvolver práticas pedagógicas. Aplicativos de redes sociais, a exemplo do WhatsApp, vídeos no Youtube e outras plataformas Google foram essenciais para garantir o andamento das atividades, não sem dificuldades, obviamente.

A transição do ensino presencial para a modalidade EAD/remota não se deu de forma harmônica e sem constrangimento, tanto para escola quanto para os/as estudantes, professor/preceptor, residentes e docente orientadora, porque ambos não estavam estruturalmente preparados para este modelo de ensino. O que tange à escola, a equipe docente e os coordenadores tiveram o desafio de continuar as atividades para amenizar os impactos da pandemia na vida dos/

as estudantes e assim o fizeram, porém, a falta de formação para o ensino remoto e a carência e/ou não familiaridade com as ferramentas das tecnologias de comunicação foram aspectos que dificultaram o curso das atividades.

A respeito desta última questão, destaca-se o quanto as múltiplas desigualdades que marcam nosso país afetam o cotidiano da escola e tem um grande poder de destruição das vidas de grande parte da população brasileira, especialmente aquela que tem na educação formal um meio de sair de sua condição de exclusão, mas que, como o contexto pandêmico bem evidenciou, pode-se ter exatamente na escola mais um elemento de exclusão. Isso tudo é motivado pelo fato do Brasil ser o segundo país do mundo que mais concentra renda, como podemos ler no Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2019.

A respeito das desigualdades, de acordo a pesquisa TIC Domicílios 2019 (CETIC.BR, 2019) lançada em maio de 2020, demonstra que um a cada quatro brasileiros ainda não possuíam acesso à internet, apontando que as classes D e E esse percentual era de 50%, sendo que a mesma pesquisa demonstra que 68% das pessoas acessaram a serviços públicos pela internet, no entanto, quando se trata das classes D e E esse percentual é de apenas 48%. A TIC-Domicílios lançada em 2021, analisando o período pandêmico apresenta o crescimento de acesso a equipamentos e internet, no entanto, afirma ainda a persistência das desigualdades nesse acesso, “Atividades essenciais migram para a Internet, mas persistem desigualdades no aproveitamento das oportunidades on-line” (CETIC.BR, TIC-DOMICÍLIOS, 2020, p. 27)

Explicitamos esses dados por considerar que a realidade com a qual temos nos deparado durante a Residência Pedagógica corrobora de forma a lapidar, infelizmente, com esses dados. Os/as estudantes da escola campo têm muitas dificuldades no acesso ao conteúdo e as salas de aula online devido a desigualdade digital já mencionada. Enfrentam cotidianamente a má qualidade da internet, falta de equipamentos tecnológicos, além da falta de ambientes de estudos adequados em suas residências, assim como também a falta de apoio familiar com as atuais tecnologias.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais 2021, que tem como objetivo principal apresentar um retrato das desigualdades de oferta e acesso ao ensino à distância de estudantes da Educação Básica na pandemia do COVID19 em 2020, e, em especial, a disponibilidade de ferramentas para inclusão tecnológica dos/as estudantes, aponta que, 41,9% dos/as estudantes dedicaram menos de 2h diárias às atividades escolares, enquanto 58,1% dedicou 2h ou mais (IBGE, 2021, p. 84).

Em relação às características socioeconômicas, foi observado uma diferença de horas diárias de estudos, onde 46,5% dos/as estudantes da rede pública dedicou menos de 2h comparado aos 21,8% da rede privada. Entre preto ou pardos o percentual foi de 44,6% enquanto que para os brancos foi de 38,6% (IBGE, 2021, p. 84).

Somado a essas questões os/as estudantes precisam lidar com o luto coletivo pela perda de familiares, amigos e conhecidos em decorrência da Covid19. Um dos grandes desafios para a equipe docente e residentes foi produzir conteúdo que despertasse o interesse dos/as estudantes em clicar no link da aula e se fazerem presentes e participativos nesse processo de ensino aprendizagem tanto para os adolescentes do Ensino Fundamental quanto para os jovens e adultos da EJA depois de um dia de trabalho. No entanto, mesmo cercados dos desafios encontrados no percurso, acreditamos na importância da educação para uma mudança social. Dito isto, torna-se evidente a necessidade da empatia e do engajamento coletivo para que possamos transpor os desafios impostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos essencial a experiência vivenciada no Residência Pedagógica, pois, o programa possibilita aos/às estudantes de licenciatura reflexões acerca do cotidiano escolar e suas vicissitudes e especificidades no contexto educacional brasileiro, sobretudo maranhense. O primeiro módulo da RP apresentou grandes desafios a toda a equipe envolvida, especialmente devido ao contexto de pandemia que impôs inúmeras dificuldades para que as atividades previstas pelo programa e no planejamento do preceptor/professor sejam realizadas.

Essa realidade tem demonstrado que a sociedade brasileira precisa encarar com seriedade o desafio de uma inclusão digital. Percebemos também que esta inclusão não se refere somente aos meios digitais como computador e internet, mas sobremaneira no tocante à interrelação dialética entre educação, tecnologia, desigualdades e exclusão culturais dentre outros fatores, tendo em vista os prejuízos que a exclusão digital provoca.

Destacamos, desse modo, que os/as estudantes têm um enorme desafio para superar o analfabetismo digital, mas para isso, a inclusão digital, condições de trabalho para equipe docente e infraestrutura na escola deverá ser modificada. É necessário que a escola ofereça experiências nas quais eles possam perceber a tecnologia, o mundo digital como um aliado no exercício de seus direitos e deveres enquanto cidadãos e cidadãs responsáveis pela construção de uma sociedade democrática onde todos/as tenham seus direitos respeitados igualmente. Ademais, concordando com Fantin e Girardello (2009), afirmamos que é necessária uma inclusão tecnológica de forma crítica para que os/as estudantes possam ter acesso a uma aprendizagem ativa, significativa, autônoma, contínua e que seja emancipatória e antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação - MEC. **Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: SEI/CAPE, 2018. <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/semesp-legislacao-portaria-capes-38-de-28-de-fevereiro-de-2018.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CETIC.BR. **TIC Domicílios**, 2019. Disponível em https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

CETIC.BR. **TIC Domicílios**, 2020. Disponível em https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v 27, n 1, jan./jun. 2009, p. 69-96.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: Abramowicz, A.; Gomes, N.L.(org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.37-54.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 maio 2022.

REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva S. Câmara. Licenciatura em estudos africanos e afro-brasileiros: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 990-1014 jul./set. 2019. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 maio 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**, 2019. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2019ptpdf.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. (Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 44).

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EM EAD

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: THE USE OF MOBILE AS A TOOL IN TEACHING AND LEARNING PROCESS IN TEACHING SUPERIOR IN EAD

Gleison Pereira da Silva
pbgleisonsilva@gmail.com

Bacharelado em Ciências Contábeis, Pós-graduado em Docência ao Ensino Superior pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU); Pós-graduando em Controladoria e Auditoria pela Faculdade Nova do Imigrante (FAVENI).

RESUMO

Tendo em vista que a importância social da pesquisa se dá pela possibilidade de avaliar de que forma a aplicação das tecnologias educacionais pode contribuir para o uso do celular como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem em EAD. Assim o tema a ser pesquisado tende a ser revestir de importância em decorrência do crescente uso das tecnologias na educação no cenário atual, sobre as Tecnologias Educacionais, a fim de Avaliar de que forma a aplicação das tecnologias educacionais contribui para o uso do celular como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem do ensino superior em EAD. Para tanto, é necessário: Descrever as tecnologias Educacionais; Descrever as tecnologias Móveis: Tablets e celulares smartphones; e apresentar informações relevantes sobre ensino superior em EAD. Realiza-se, então, uma pesquisa de natureza básica, abordagem qualitativa e descritiva, procedimento levantamento bibliográficos, instrumentos de coletas, Livros, artigos sites acadêmicos e relatórios técnicos. Diante disso, verifica-se que a importância do uso das tecnologias educacionais, aliada às tecnologias móveis tende a facilitar o processo de ensino e aprendizagem na sociedade que a cada dia vem se tornando digital no século XXI.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais, Educação a Distância, Tecnologias Móveis.

ABSTRACT

Considering that the social importance of research is due to the possibility of evaluating how the application of educational technologies can contribute to the use of mobile phones as a tool of the teaching and learning process in distance. Thus, the theme to be researched tends to be of importance due to the growing use of technologies in education in the current scenario, on Educational Technologies, in order to evaluate how the application of educational technologies contributes to the use of mobile as a tool in the teaching and learning process of higher education in distance. Therefore, it is necessary to: Describe educational technologies; Describe mobile technologies: Tablets and mobile phones smartphones; and submit relevant information on higher education in EAD. A basic research, qualitative and descriptive approach, bibliographic survey procedure, collection instruments, books, academic articles, and technical reports is carried out. Therefore, it is verified that the importance of the use of educational technologies, combined with mobile technologies tends to facilitate the teaching and learning process in society that every day has become digital in the 21st century.

Keywords: Educational Technologies; Distance Education; Mobile Technologies.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Educacionais a cada dia se mostram presente nos meios educacionais trazendo uma grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância no Ensino Superior. Observa-se que a tecnologia facilita a forma de educar, no entanto não extingui o papel do professor.

O uso das ferramentas tecnológicas há décadas está sendo coadjuvante no ensino superior, conforme Giraffa (2012, p.20) que cita “Os recursos tecnológicos já fazem parte do cenário escolar há muito tempo”. Nesse entendimento fica claro que o uso de dispositivos móveis, cada vez mais está inserido no contexto educacional.

O dispositivo móvel celular tem se tornando uma importante ferramenta tecnológica para democratização do ensino e do aprendizado tanto dos professores como dos alunos do ensino superior EAD, uma modalidade de ensino que a cada dia crescer. “O Censo mostra que o número de matrículas aumentou significativamente de 2017 para 2018. Foram mais de 1.500.000 novos alunos que se engajaram em cursos à distância em 2018” (ABEDE, 2018).

Desta forma a crescente utilização do aparelho celular tem se tornado cada vez mais frequente permitindo a comunicação cada vez mais dinâmica proporcionando ao docente interação com discente sem barreira de espaço, tempo distância.

As tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação à distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo (MORAN, 2002, p.2).

Com uso dos aparelhos celular aliado as novas tecnologias fortalecem o processo de aprendizagem e tende-se a crescer, pois é um conjunto de conhecimentos em construção. Para Marcos Masetto esse define:

novas tecnologias em educação como o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, de ferramentas para educação à distância – como chats, grupos ou lista de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (MASETTO, 2006, p. 152).

Diante do crescente avanço tecnológico com uso da internet no presente século e dos mais variados meios tecnológicos, o celular é um dos meios de comunicação que vem se destacando a cada dia. “Em 2018, 96,0% da população residia em domicílios com um aparelho telefônico de linha fixa ou ao menos um morador com aparelho celular” (IBGE, 2019, [s.p.]).

Portanto buscou reunir dados com o propósito de responder o seguinte problema: De que forma a aplicação das tecnologias educacionais pode contribuir para o uso do celular como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior em EAD?

No entanto a importância social da pesquisa se dá pela possibilidade de avaliar de que forma a aplicação das tecnologias educacionais pode contribuir para o uso do celular como ferramenta que auxiliar no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior em EAD. Assim o tema a ser pesquisado tende-se a revestir de importância em decorrência do crescente uso dos meios tecnológicos na educação atual.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), examinar o problema está relacionado à informação científica ou sua aplicação. No entanto para os devidos fins de expansão da área de conhecimento, a pesquisa se encaixa na natureza básica.

Bem como nos afirma Gil (2008), pode se dizer que uma pesquisa exploratória tem levantamento fontes bibliográfica. Neste contexto, fica claro que a investigação é aprofundada, e buscar teor com relevância dentro de um tema. Contudo constata-se que a classificação é descritiva tendo a intenção de discorrer sobre aspectos de um público.

A pesquisa se classifica em exploratória em decorrência do envolvimento investigativo profundo em literatura. O embasamento da pesquisa será em livros, sites, artigos para complementar a ideia central.

Conforme Gil (2008), a abordagem qualitativa tem como embasamento a forma de interpretação do pesquisador. Ainda segundo o mesmo:

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa (GIL, 2008, p.175).

Contudo observa-se a classificação da pesquisa como qualitativo devido das suas características como cita o autor acima.

Conforme mencionado acima, a abordagem utilizada foi a qualitativa decorrente do uso de uma revisão de literatura será em livros, sites, artigos para complementar a ideia central. O método de análise escolhido foi o hipotético-dedutivo devido à pesquisa girar em volta de uma hipótese e problema.

A pesquisa tem como procedimento de coleta de dados as seguintes fontes: livros, sites, artigos e outras fontes de dados. Nesse caso a pesquisa usará a literatura com embasamento para o conhecimento proposto. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado fichamentos. A base foi os livros de maior relevância sobre o tema, tendo como fim obter entendimento do conteúdo apresentado no trabalho. Sendo possível levantar importantes informações sobre o tema servindo como fonte de dados para a revisão de literatura. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 159), conceituam:

Os principais tipos de documentos são:

Fontes Primárias – dados históricos, bibliográficos e estáticos; informações, pesquisas e material cartográficos; arquivos e oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc.)

Fontes Secundárias- imprensa em geral obras literárias.

A pesquisa tem por bases dados que já se encontram disponíveis, pois já foram objetos de análise e estudo (livros, sites, artigos etc.). Por essa razão a presente pesquisa se classifica como fontes secundárias.

A pesquisa tem como base autores: Kenski (2015), Moran (2015), Giraffa (2012), Saccol (2010), Demo (2009), Gil (2008), Maia (2007), Marconi e Lakatos (2003). Apresentando assim os seguintes capítulos, Tecnologias Educacionais, Mediação pedagógica e o uso das tecnologias móveis, Ensino Superior EAD.

A presente pesquisa foi composta pela literatura relacionada ao presente tema de estudo, nos referidos bancos de dados, Scielo (Scientific Eletronic Library Online), Google Livros, O Google Scholar (Google Acadêmico), Biblioteca Virtual, PDFs, Sites e Blogs . Relacionado à amostra foram feitos a seleção de 15, artigos relacionados ao presente tema da pesquisa.

A seleção, no entanto, foi realizada a partir de literatura criteriosa dos artigos, teses e dissertações, localizadas nas bases de dados, assim escolhida a literatura que atendia os critérios de inserção no presente estudo. Foram abrangidas, às literaturas do período de 2002 a 2020, e publicações de artigos no período de 2015 a 2020 no idioma português e inglês, atendendo os tipos de delimitações metodológicas.

A pesquisa possui um grau de confiabilidade com embasamento e relevância dos autores escolhidos. Destacam - se como principais autores: Amarolina Saccol, José Manoel Moran, Lucia Maria Martins Giraffa, Vani Moreira Keski. No entanto os mesmos trazendo um grau de confiabilidade e conceitos e descrições relevantes sobre pesquisa.

Tecnologias educacionais.

A tecnologia Educacional se refere a prática do uso das tecnologias para atividades pedagógicas. Para Kensky (2015, p.15), “Na verdade foi a engenhosidade humana que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”. Os grandes avanços na área tecnológica têm crescido a cada dia.

O século XXI é marcado pela grande utilização das tecnologias nos processos educacionais, com aparecimento da Web 2.0, Sigla criada pelos estudiosos da área da educação para mostra a web como espaço dinâmico, interativo, e assim a educação foi revolucionada. Giraffa (2012, p. 20) afirma que:

As tecnologias digitais estão incorporando - se de forma inexorável a todos os setores da sociedade contemporânea. Estamos cada vez mais envolvidos e dependentes da utilização de sistemas de computacionais ligado a grande rede mundial de internet.

No entanto observe-se o envolvimento da sociedade com recursos tecnológicos gerando uma dependência dos mesmos, pois tais recursos propiciaram inúmeras vantagens e benefícios. No meio educacional as tecnologias quebram barreiras, ou seja, não há distâncias para o aprendizado e o ensinar, gerando uma relação de valor entre aluno e professor.

Giraffa (2012) relata que decorrente do avanço constante das tecnologias digitais mostra a necessidade de nos manter em constante atualização. Portanto a inclusão digital por meio das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem proporciona uma interação de todos no cenário globalizado atual. Giraffa (2012, p. 8) aponta o seguinte:

A tecnologia aplicada à Educação, como forma de incluir a todos no mundo globalizado em que vivemos é um tema que está presente e vem despertando o interesse de educadores preocupados em transforma e adequar o seu saber fazer com excelência.

As tecnologias nos impulsionam pois o ambiente no mundo está cada vez mais globalizado com a era digital, em que o espaço físico não se limitar somente na sala de aula, a formação acadêmica na universidade tem uma variedade de possibilidades que estão a nossa disposição.

Os indivíduos da sociedade têm vivenciado um rápido desenvolvimento das tecnologias e meios de comunicações, gerando impactos dos mais variados setores da sociedade. As novas tecnologias ao logo de décadas tem se tornado principal elemento de comunicação direta ou indiretamente entre os indivíduos e usados constantemente nas instituições de ensino, empresas etc. Segundo Pucci (2003, p.14):

A tecnologia invade progressivamente a vida dos homens em todas as suas configurações: do interior de sua casa, passando pelas ruas de sua cidade, no contato direto com os alunos em sala de aula, lá estão os aparelhos tecnológicos a

dirigir as atividades, condicionando o modo de pensar, sentir, raciocinar, relacionar das pessoas. Combater a tecnologia equivale hoje em dia a opor-se ao espírito do mundo contemporâneo.

Entretanto desde seu início até o presente momento as instituições de ensino vêm fazendo implantação do uso das novas tecnologias. De acordo com Demo (2009, p.63) “[...] novas tecnologias fazem parte das novas alfabetizações, das habilidades do século XXI, tornando-se [...] parte fundamental de estratégias de aprender bem”. Segundo Giraffa (2012, p.20):

Até segunda metade do século XX, a oferta de “novas” tecnologias para o apoio ao processo de ensino e aprendizagem era limitada a menos de meia dúzia de aparatos tecnológicos, e esses não variavam muito ao longo dos anos.

Observa-se que ocorreu uma mudança que trouxe relevantes benefícios entre a segunda metade do século XX, para início do século XXI, com as inovações e ferramentas que hoje são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias educacionais que tem contribuído de forma significativa para mediação pedagógica entre professores e alunos das instituições de ensino etc.

Mediação pedagógica e o uso das tecnologias MÓVEIS.

No cenário atual percebe-se uma sociedade cada vez mais digital, ou seja, tecnológica. Decorrente de tantos meios surgiu uma modalidade de ensino e aprendizagem recente, mobile learning, na qual possibilita, alunos e professores ter ao seu dispor ambientes de aprendizagem a distância fazendo uso de dispositivos móveis ligados à rede mundial de internet. Segundo Saccol (2010, p. 17):

Atualmente é notável a popularização de dispositivos móveis como telefones celulares, notebooks, palmtops, assistentes digitais pessoais, smartphones, aparelhos de MP3 e MP4, entre outros. Desta forma, as redes sem fios de diferentes tipos, tais como as de telefonia celular, redes locais sem fio (Wi-Fi), rede sem fio metropolitano (WIMAX), permitem que estejamos conectados em diferentes locais, como escolas, colégios, universidades, cafés, aeroportos, condomínios, hotéis etc.

Observa-se que tais dispositivos móveis proporcionam ao docente quando utilizados de forma adequada uma poderosa ferramenta na sua prática pedagógica. Contudo Moran (2015) enfatiza que as tecnologias móveis facilitam interaprendizagem. De acordo com Moran (2015, p.32):

A migração dos conteúdos impressos para os digitais em dispositivos móveis traz também uma diminuição do peso dos livros nas mochilas (necessária para ergonomia dos jovens), reduz custos e o impacto ambiental.

Percebe-se que as tecnologias móveis trazem um leque de benefícios, como cita o autor acima, as mesmas proporcionam tanto para o aluno e professor redução de peso com volume de livros e outros materiais além de trazer um grande benefício ecológico com redução da matéria prima para livros.

É possível ter acesso a aos mais variados tipos de conteúdo e de qualquer lugar basta estar conectado à rede mundial de internet. As melhorias são múltiplas, como cita as autoras Attewell e Savill-Smith (2014):

- Facilidade no transporte e no acesso à informação (o aprendizado em qualquer momento e lugar,

- Redução de custos (os tele móveis, smartphones e tablets tem um custo menor que os computadores desktop ou computadores portáteis),
- Reutilização de conteúdos,
- Flexibilidade (a utilização em várias práticas pedagógicas),
- Aprendizagem centrada no estudante,
- Possibilidade de aprendizagem contextualizada no ambiente real em que o estudante se encontra inserido,
- Possibilidade de novos ambientes de aprendizagem, utilizando ferramentas existentes no smartphone e/ou tablet,
- Potenciação do trabalho colaborativo, e
- Motivação dos estudantes

Segundo Saccol (2010), os dispositivos móveis tiveram uma evolução com mais diferentes formatos, e incorporaram um leque de funcionalidade utilizados para fins educativos. Observando-se que juntamente com a evolução tais recursos contribuíram para prática pedagógica.

Neste cenário atual fica claro que tais avanços tecnológicos trouxeram para o meio educacional em todas as formas, uma evolução, com seus dispositivos móveis e sem fio, por exemplo: o celular, smartphones e tablets que traz uma relação entre os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, professores para alunos. Do acordo com a pesquisa do TIC Educação (CGI.BR, 2017, p. 99):

Os dados da pesquisa confirmam a tendência de aumento do uso de telefone celular tanto para a realização de atividades gerais quanto de atividades pedagógicas. Em 2016, 51% dos alunos da rede pública e 60% dos estudantes da rede particular afirmaram utilizar o celular em atividades para a escola a pedido dos professores, dado coletado pela primeira vez na pesquisa.

Contudo fica evidenciado que os dispositivos móveis a cada dia vêm se destacando seu uso na prática pedagógica como mostra os dados da pesquisa citado anteriormente. Segundo Kenski (2015), a presença de certa tecnologia pode induzir uma mudança intensa na organização do ensino.

Segundo Allan (2013) o celular possui aceso a internet e os alunos, por exemplo, podem criar textos, fazer podcast, gravar vídeos, armazenar dados e compartilhar materiais entre outros. Que possibilitam uma grande troca de conteúdos de forma ilimitada e em decorrência das mais várias funções do dispositivo móvel, “diversas empresas desenvolvendo softwares e aplicativos para smartphones com fins educacionais”.

Portanto as tecnologias móveis proporcionam benéficos que são significativos no processo de ensino e aprendizagem que quando incorporados de forma correta no cenário educacional proporcionam inúmeros benéficos no campo educacional agregando ainda mais valor no processo de ensino e aprendizagem intermediado pelo uso das tecnologias móveis existentes no século XXI.

Ensino Superior EAD

A Educação a Distância no Brasil é um acontecimento no meio educacional que tem por início no fim do século XX, e cresceu de maneira acelerada no passar dos últimos anos no cenário educacional Brasileiro do Ensino Superior.

Segundo Moran (2015, p.63), “A educação a distância (EaD), antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca –se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação”. Portanto é notório que essa modalidade citada pelo autor tem uma relevante contribuição para mudanças no campo educacional.

Observando-se a Educação a Distância, o artigo 1º do Decreto nº 5. 622/2005 define o conceito de educação à distância:

Como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (DECRETO nº 5.622, DOU 20/12/2005).

No entanto a modalidade de ensino a distância pode conter outros conceitos. Segundo Maia (2008), diferentes, conceitos são atribuídas para a educação à distância, sendo alguns pontos em comum. Apesar dos diferentes conceitos, contudo apresenta a mesma finalidade em relação ao ensino a distância.

Ainda segundo Maia (2008, p. 22) a firma que:

Em geral, a sigla EaD é aplica a atividades de ensino e aprendizagem em que aluno e professor estão separados fisicamente, o que distinguem, por exemplo, do ensino presencial. Em EaD ocorre um a separação geográfica e espacial entre aluno e professor, e mesmo entre os próprios alunos ou seja, eles não estão presentes no mesmo lugar, como no caso do ensino tradicional.

Segundo a citação acima fica evidente que para ocorre a prática educacional não há barreira geográfica e nem espacial, pois a prática de ensino EAD, proporciona uma nova forma de ensino que agrega valor para prática educacional. Segundo (Maia 2008, p.23), “O aluno estuda onde e quando quiser e puder”.

Ainda segundo portal de notícias R7 Educação (2019) relata que EAD está em constante crescimento. Segundo mostra o estudo feito pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), “que registra aumento de 17% em números de alunos matriculados de 2017 para 2018”.

Contudo, outro estudo feito pela (ABMES) Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, (2020) que a modalidade de ensino EAD, vai ser maior que a presencial em 2022, um ano antes da previsão que estava prevista para 2023, “entre os fatores apontados pela mudança estão a queda do índice de emprego e renda da população brasileira causado pela Covid-19”.

Pode-se dizer que tais alterações colaboram para crescimento ainda maior da modalidade de ensino EAD, que vem se destacando por proporcionar aos alunos do ensino superior um custo menor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa mostra a importância social que se dá pela possibilidade de avaliar de que forma a aplicação das tecnologias educacionais pode contribuir para o uso do celular como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem em EAD. Assim o tema a ser pesquisado tende a ser revestir de importância em decorrência do crescente uso das tecnologias educacionais no cenário atual.

Diante disso a pesquisa teve como objetivo geral avaliar de que forma a aplicação das tecnologias educacionais pode contribuir para o uso do celular como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem do ensino superior em EAD. Constata-se que o objetivo geral foi atendido porque efetivamente o trabalho conseguiu descrever a importância e contribuição das tecnologias móveis no campo educacional para o processo de ensino e aprendizagem.

No que tange aos objetivos específicos inicialmente foi descrever as tecnologias educacionais, desde os seus conceitos e aspectos relevantes bem como as características para educação no século XXI. O segundo objetivo específico foi descrever o uso das tecnologias móveis no campo

educacional apresentando conceitos de autores que dominam o tema. Sendo o terceiro objetivo específico apresentaras informações sobre ensino superior em EAD desde seu conceito até as contribuições de autores renomados que dominam os assuntos com suas definições assim revestindo a pesquisa de um grau de relevância e alcançando os três objetivos específicos citados.

Dada à importância do tema e sua contribuição para meios acadêmicos em futuros estudos sobre o tema proposto. Conclui-se que a integração das tecnologias no campo educacional proporciona uma aproximação do aluno e professor em decorrência dos novos recursos digitais, considerando assim as tecnologias móveis uma grande aliada no da modalidade de ensino EAD.

Contudo professores e instituições de ensino devem estar preparados para essas novas tecnologias utilizando as mesmas de forma coerente e se atualizando a cada dia para melhor contribuição na prática pedagógica aliada às tecnologias no contexto educacional atual, no qual as mudanças ocorrem de forma acelerada em um século conhecido como era digital.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABEDE. **Senso EAD.BR 2018:**

Relatório analítico de Aprendizagem a distância no Brasil. ABEDE, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/censo_digital_ead_2018_portugues.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

ALLAN, Luciana. A proibição do celular nas escolas faz sentido? . **Inovação em Educação**, 2013. Disponível em: <https://porvir.org/proibicao-celular-nas-escolas-faz-sentido/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – ABMES. **Corona** vírus: Número de calouros em cursos superiores à distância vai superar o de presenças em 2022. ABMES, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3813/coronavirus-numero-de-calouros-em-cursos-superiores-a-distancia-vai-superar-o-de-presenciais-em-2022>. Acesso em: 29 ago. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.BR. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (ed.). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras:** TIC educação 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. *E-Book*. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

DEMO, Pedro. **Educação hoje:** “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

ENSINO a distância tem 9 milhões de estudantes e cresce no Brasil. **R7 Educação**. 26 nov. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/ensino-a-distancia-tem-9-milhoes-de-estudantes-e-cresce-no-brasil-26112019>. Acesso em: 29 ago. 2020.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins *et al.* **(Re) Invenção pedagógica?** Reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na educação. 1. ed. Porto Alegre: Universitária da PUCRS, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 7.ed.São Paulo: Papirus, 2015.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD:** A educação a distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica:** 1.ed. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

PUCCI, Bruno. Indústria cultural e educação. In: VAIDERGORN, J; BERTONI, C. (org.): **Indústria Cultural e Educação (ensaio, pesquisas e formação)**. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 9-29.

SACCOL, Amarolina; Schlemmer, Eliane; Barbosa, Jorge. **M-Learning e u-Learning**: Novas perspectivas da Aprendizagem Móvel e ubíqua. 1.ed. São Paulo: Pearson, 2010.

DA AULA DO DIFERENTE À AULA DA DIFERENÇA: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FROM THE DIFFERENT CLASS TO THE DIFFERENCE CLASS: MEANINGS PRODUCED IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Ana Clara da Costa Alves
claracosta409@gmail.com

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; Mestranda em Educação.

Mesaque Silva Correia
mesaquesilvacorreia@ufpi.edu.br

Licenciado em Educação Física (CEAP); Especialista em Educação Física Escolar (IBAESP); Mestre e doutor em Educação Física (USJT). Também graduado em Pedagogia (IESAP) e Bacharel em Ciências Sociais (UNIFAP). Atualmente é doutorando em Educação (UFPA).

RESUMO

Neste texto o objetivo é o de analisar as significações que uma professora de Educação Física vem produzindo sobre a participação de uma aluna com necessidades educativas especiais em suas aulas. Para alcançar o objetivo proposto, nos apropriamos dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. A questão que orientou esta pesquisa foi: quais as possíveis significações (sentidos e significados) contidas nos discursos de uma professora de Educação Física, de uma escola pública de Teresina, sobre a participação de uma aluna com necessidades educativas especiais em suas aulas? Especificamente sobre a produção dos dados, se empregou a entrevista semiestruturada. Os dados produzidos em decorrência da entrevista foram submetidos à proposta de Gaskins, Miller e Corsaro. Os resultados evidenciaram que apesar da formação inicial fragilizada para saber como trabalhar e receber um aluno com necessidades educativas especiais, a professora demonstrou em seus discursos que busca desenvolver o ensino de uma Educação Física humanamente marcada, grafada pela vivência e valorização da igualdade e da diferença – o que contribui para a efetivação da aula da diferença e não do diferente. Além disso, os sentidos produzidos, a partir dos discursos da professora investigada, são demonstrativos de que, o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física ainda apresenta dificuldades básicas e essenciais para o oferecimento de um ensino inclusivo, público e de qualidade. A intensificação de medidas qualificadoras e de orientação dos professores e comunidade parece ser uma medida viável e possibilitadora desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão.

ABSTRACT

In this text, the objective is to analyze the meanings that a Physical Education teacher has been producing about the participation of a student with Special Educational Needs in her classes. To reach the proposed objective, we appropriated the theoretical-methodological assumptions of the Historical-Cultural Theory. The question that guided this research was: the speeches of the Physical Education teacher from a public school in Teresina, what are their possible meanings (sense and meanings) produced on the participation of a student with special educational needs in her classes? Specifically about the production of data, the semi-structured interview was used. The data produced as a result of the interview were submitted to the proposal of Gaskins, Miller and Corsaro. The results showed that despite the fragile initial training to know how to work and receive a student with special educational needs, the teacher demonstrated in her speeches that she seeks to develop the teaching of a humanly marked Physical Education, written by the experience and appreciation of equality and difference. – which contributes to the effectiveness of the class of difference and not of the different. In addition, the meanings produced, from the discourses of the investigated teacher, demonstrate that the process of including students with special educational needs in Physical Education classes still presents basic and essential difficulties for the provision of an inclusive, public education. and of quality. The intensification of qualifying measures and guidance for teachers and the community seems to be a viable measure that enables this process.

Keywords: Physical Education, Special Educational Needs, Inclusion.

INTRODUÇÃO

Neste texto são trazidos e discutidos resultados de um estudo, amparado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que se propôs a analisar as significações que uma professora de Educação Física vem produzindo sobre a participação de uma aluna com *Necessidades Educativas Especiais*¹ em suas aulas. É essencial esclarecermos que, neste artigo, a discussão que realizamos é oriunda de investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa [informações temporariamente suprimidas para garantir o anonimato da autoria].

Ao longo dos anos, o tratamento de pessoas com necessidades educativas especiais passou por uma série de modificações, por inúmeras razões. Primeiramente, têm-se indícios que a presença de algum tipo de comprometimento, físico ou intelectual, estava relacionada a questões religiosas e a consequência era morte/sacrifício dessas pessoas. Após o nascimento do Cristianismo, com o surgimento da ideia de alma, não mais eram mortos, mas excluídos. Posteriormente ao desenvolvimento das neurociências, e um maior entendimento fisiológico do corpo humano, buscou-se tratar, principalmente os indivíduos mutilados, no contexto pós-guerra, com uma “reeducação psicomotora” (SILVA, 1987). Nesse viés, apenas nos anos 1950-60, houve o surgimento do termo Educação Física Adaptada, nos Estados Unidos da América, ainda distinto da forma conhecida hoje (WINNICK, 2004, p 09).

Na esteira desse processo, ao se tratar de Brasil, não se pensava em Educação Física Adaptada como disciplina nos cursos de Educação Física, por falta de respaldo teórico, apesar de já serem utilizados métodos de inclusão. Desse modo, por meio de discussões e debates de profissionais da área, apenas no ano de 1996, as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de Educação Física inseriram a Educação Física Adaptada como componente curricular obrigatório (SILVA; DRIGO, 2012). De encontro a esse fato, no que confere a legislação nacional, o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, assegura como dever do Estado o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, preferencialmente na rede regular de ensino com atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais; a fim de romper qualquer exclusão (BRASIL, 1996).

1 - Neste estudo adotaremos o termo “Necessidades Educativas Especiais”, sugerido pela Declaração de Salamanca (1994).

Ademais, as escolas regulares devem possuir uma Pedagogia centrada na criança, transmitindo e veiculando saberes e práticas para todos através do diálogo e da criação de vínculos que podem minimizar a exclusão e a homogeneização. Sendo assim, será possível a criação de comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, trazendo a diversidade como valor e a tarefa de renovar o mundo para o processo de que toda criança é singular e de que todas são importantes para o processo de construção de conhecimento no ambiente escolar (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nesse contexto, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a necessidades de crianças e jovens, decorrentes de sua capacidade e/ou de suas dificuldades de aprendizagem, em algum momento de sua escolarização (BRASIL, 1997, p. 17-18). Apesar disso, estímulos precoces e orientação adequada podem melhorar consideravelmente a qualidade de vida dessas pessoas, garantindo também uma maior autonomia em seu dia a dia.

A Educação Física enquanto componente curricular e pedagógico obrigatório nas escolas de educação básica encontra-se relacionada às questões e avanços educacionais, exercendo um papel educativo fundamental na escola (BRASIL, 1996). Assim, torna-se função do professor de Educação Física perceber e dar significações à sua realidade, buscando maneiras para modificá-la, para uma melhor forma de inclusão possível em suas aulas e conseqüentemente uma melhoria em sua prática docente. Para isso, é importante estar em constante vigilância para que não repita padrões com as quais se sente seguro, por estar habituado. Os alunos com necessidades educativas especiais devem participar de forma mais ativa das aulas, de forma significativa e integral; sendo exploradas as suas habilidades social e pessoal favorecendo uma maior independência, interação, satisfação pessoal, atitudes positivas e conseqüente qualidade de vida (ARRUDA; ALMEIDA, 2004; FALKENBACH, 2010). Isso implica entender que os estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular devem estar voltados à ação pedagógica desta área também.

O ponto de partida para justificativa do estudo parte do entendimento dos estudos atuais sobre o desenvolvimento de processos educativos que objetivam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. A prática pedagógica escolar apresenta dificuldades acerca de entendimentos, aceitação e organização pedagógica para a finalidade da inclusão (KASSAR, 2005).

A Educação Física caracterizada por sua história voltada para uma prática seletiva, segregadora e tecnicista pode ser compreendida como área pedagógica da escola com menor finalidade de inclusão. Tanto na Educação Física, bem como nas demais práticas escolares, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pode se constituir em uma ação extremamente complexa dos professores para a comunidade escolar, uma vez que a ação pedagógica tem buscado a universalização e a uniformização do conhecimento, aspectos estes que impossibilitam olhar para a individualidade e as relações entre as diferenças.

Sem a intenção de um universo de fatores acerca da problemática da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola regular ainda é possível destacar a distância dos projetos pedagógicos, suas articulações políticas e comunitárias na ação coletiva desta comunidade. Tal aspecto pode deixar os professores em situação de isolamento e sem apoio diante da nova realidade, dificultando sua ação pedagógica com os alunos (DUARTE; LIMA, 2005).

Dessa forma, a premissa que defendemos neste estudo é que o processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física deve ser compreendido como um processo de efetivação da diferença nas aulas, em que o professor, munido de múltiplas estratégias de ensino e metodologias, planejará suas aulas para contemplar a pluralidade presente em sua sala de aula, priorizando em seu planejamento de ensino a efetivação de uma aula que contemple a diferença em detrimento da aula que se direciona apenas ao “diferente”.

Essa perspectiva de ensino é capaz de romper com as limitações presentes em um planejamento de ensino focado nas necessidades individuais, o qual na maioria das vezes vem apresentar equívocos metodológicos e pouco contribui para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas. Ao nosso entender, a aula planejada para a diferença é uma aula em que todos os alunos participam em condições iguais, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas, o que não exclui a necessidade de trato pedagógico às necessidades individuais.

Desse modo, a partir desta introdução problematizadora sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na vida escolar, mais especificamente da Educação Física, foi possível organizar a questão norteadora do estudo que indaga: Nos discursos da professora de Educação Física de uma escola pública de Teresina, quais as suas possíveis significações (sentidos e significados) produzidas sobre a participação de uma aluna com necessidades educativas especiais em suas aulas?

Portanto, o objetivo desse estudo consiste em analisar as significações que uma professora de Educação Física vem produzindo sobre a participação de uma aluna com necessidades educativas especiais em suas aulas.

Este texto, além da introdução, foi organizado com seções voltadas a reflexões sobre aos procedimentos metodológicos, aos resultados e discussões (análise dos dados) e às considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por considerarmos o problema, o objetivo e, sobretudo, o referencial teórico-metodológico que assumimos nesta pesquisa, trabalhamos com a pesquisa explicativa por corroborar das ideias de Vygotsky (2007), ao postular que devemos explicar e não nos limitarmos às descrições nominais do processo que compõe o fenômeno investigado, que no caso deste trabalho é a significância que uma professora de Educação Física, sujeita do estudo, vem produzindo sobre a participação de uma aluna com necessidades educativas especiais em suas aulas.

Nas condições postas, entendemos que o referido tipo de pesquisa substantia a produção de respostas sobre os valores que a professora vem produzindo sobre a participação de uma aluna com necessidades educativas especiais em suas aulas.

Fez parte dessa análise, uma professora de Educação Física que desenvolve suas atividades educativas em uma instituição de ensino de tempo integral do governo do estado do Piauí, na zona sudeste da cidade de Teresina.

Esclarecemos, ainda, que a professora participante do estudo concordou em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando sua participação nas atividades deste estudo. A fim da garantia do anonimato da professora investigada neste estudo, empregamos nome fictício.

Portanto, para o início do estudo e certo da escolha no amparo do parecer número: 4.249.502 do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) CAEE 35307520.1.0000.5214, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Instituição proponente, o estudo pode ser conduzido dentro das perspectivas e dos limites apresentados.

Sobre a produção dos dados coletados, utilizamos a entrevista semiestruturada, que foi realizada pela plataforma digital Google Meet. Para Aguiar e Ozella (2006) a entrevista semiestruturada é uma técnica rica para a construção de dados em pesquisa por permitir o acesso aos processos psíquicos da produção das significações.

Os dados produzidos em decorrência da entrevista foram submetidos à proposta de Gaskins, Miller e Corsaro (1992). Estes autores indicam o uso da abordagem compreensiva e interpretativa quando o foco da investigação são as significações da ação humana, frente a contextos culturais específicos.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e foi realizada uma análise-síntese dos dados com o intuito de obtenção das principais mensagens-chave. Em seguida, foram extraídos os fragmentos dos discursos relevantes à compreensão do objetivo e problema da investigação.

A análise e interpretação das informações produzidas permitiram a realização de uma análise interpretativa e compreensiva da fala da professora participante do estudo. Logo, a análise dos discursos da professora se constitui no produto de desenvolvimento da investigação e serão descritos na seção abaixo refletindo o referencial teórico do estudo em conjunto aos respectivos conteúdos obtidos nas informações produzidas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, com o propósito de analisarmos as significações que uma professora de Educação Física vem produzindo sobre a participação de uma aluna com *Necessidades Educativas Especiais* em suas aulas, procuramos nos aproximar das experiências vivenciadas por uma professora de Educação Física, sujeita deste estudo, no desenvolvimento de suas atividades educativas junto a uma aluna com necessidades educativas especiais. Dessa forma, para facilitar a análise dos dados produzidos através da entrevista semiestruturada, trabalhamos com a análise compreensiva da fala, tomando as significações produzidas pela professora com relação ao objeto do estudo como produto da investigação.

O cotidiano educacional de uma professora de educação física inspiradora: sem rodeio e sem atalhos

Para garantir o anonimato da professora sujeita deste estudo, a chamaremos aqui de Suraya Darido, em homenagem àquela que consideramos uma das principais estudiosas da Educação Física Escolar brasileira na atualidade.

Suraya Darido mulher, negra, casada, mãe de duas filhas, reside no município de Timon no Estado do Maranhão e desenvolve suas atividades profissionais em uma escola pública estadual de tempo integral que fica localizada na zona sudeste da cidade de Teresina.

Suraya Darido é Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI e Pós-Graduada em Educação Física Escolar pelo Instituto Federal do Piauí - IFPI. Atua como professora de Educação Física do Estado do Piauí há 19 anos.

Durante a sua atuação profissional a educadora buscava desenvolver um ensino interdisciplinar que esteja ancorado na teoria e na prática, acreditava a professora que somente assim seus alunos poderiam compreender e significar positivamente as práticas corporais realizadas na quadra de aula. Tal compreensão encontra sustentação nas ponderações de Santos (1999) ao afirmar que a prática sem a teoria é cega.

Outra característica marcante da atuação profissional da professora Suraya Darido é que ela buscava desenvolver um ensino da Educação Física culturalmente marcado em que os princípios da igualdade e da diferença se constituem em condições *sine qua non* para desenvolvimento de suas aulas. Encontramos em Neira (2009) que uma Educação Física culturalmente marcada reconhece a cultura corporal da comunidade local, prima pela justiça curricular, busca realizar a descolonização curricular e a ancoragem social dos conteúdos. Os princípios da igualdade e da diferença permitem com que as singularidades humanas sejam valorizadas, reconhecendo que os alunos e as alunas têm o direito de serem tratados no plano da igualdade quando a diferença

os inferioriza, e serem tratados no plano da diferença quando a igualdade os descaracteriza. Daí a importância de um ensino que vivencie tanto a igualdade como as diferenças. Uma igualdade que reconhece as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2011).

Dentre os inúmeros alunos da professora Suraya Darido, existia uma aluna com necessidades educativas especiais, o que tornava sua ação educativa ainda mais desafiadora. De acordo com a docente, a participação desta aluna em suas aulas enriqueceu o seu trabalho como profissional. Significava a professora:

Na Universidade se estuda de maneira bastante teórica, muito distante da realidade; e quando se tem um aluno ou uma aluna que o professor precisa acompanhar, utiliza-se mais da literatura para conhecer, devido o contato íntegro e próximo com o aluno. Então, se torna melhor saber qual a individualidade, qual o comportamento desse aluno, o que importa para esse aluno; e mesmo com dificuldade para conversar e entender, é preciso estar o tempo todo inteirado com o aluno, para perceber que vai significar muito, melhorar e crescer seu trabalho como profissional e como pessoa também, devido ao esforço daquela pessoa em não ficar em casa somente, mas participar da aula, trazendo grande significação às aulas de Educação Física (ENTREVISTA).

O que nos leva a compreensão de que as significações inicialmente manifestadas pela professora sobre a participação de uma aluna com necessidades educativas especiais em suas aulas, emergem de suas vivências no cotidiano escolar. Trata-se de significações construídas a partir das interações vivenciadas com a aluna e os demais alunos da classe, interações que possibilitam a troca de aprendizagens e crescimento mútuo.

A respeito do discurso da professora em tela, Góes e Laplane (2004) afirmam que os alunos com necessidades educativas especiais desejam que os professores acreditem em suas potencialidades e que os vejam com igualdade perante os outros, entendendo-os como sujeitos não da perda, mas sim da potência.

De acordo com a professora Suraya Darido, suas aulas eram planejadas visando a participação integral da aluna com necessidades educativas especiais. Para reforçar essa constatação, destacamos o seguinte discurso:

As aulas são planejadas de maneira bem cuidadosa, pois a aluna não apresentava apenas deficiência intelectual, mas também outros tipos de comprometimentos que dificultavam a comunicação e a aceitação da própria aluna. Por isso, eram planejadas atividades lúdicas, recreativas e para que a aluna se desenvolvesse melhor, eram feitas de maneira bem calma, bem paciente - mescladas entre ativas e mais calmas, como atividades de encaixe, caminhada com obstáculos, algumas vezes, corridas com obstáculos. E as atividades eram cuidadosamente feitas de maneira que incluíssem todos os alunos (ENTREVISTA).

A aula da professora, então convergia com as ponderações de Kishimoto (2008) que traz a prática pedagógica com base na ludicidade facilita o surgimento da dimensão educativa, através dos estímulos a diversos tipos de aprendizagem e essas vivências trazem enorme prazer e alegria a seus praticantes, resultando em um ensino mais abrangente. Como diz Vygotsky (2007), o contato com as outras crianças através do lúdico possibilita um melhor desenvolvimento e comunicação tanto consigo mesmo quanto para com o outro.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a professora Suraya Darido buscava por respaldo teórico que auxiliasse suas práticas, como ela mesma citou, e acabava priorizando a ludicidade

em busca da superação da aluna com necessidades educativas especiais no processo de ensino-aprendizagem, bem como trabalhava em busca de uma comunicação mais facilitada entre a aluna e os demais educandos.

Quando questionada sobre suas aulas teóricas, a professora deixou claro que buscava sempre uma facilitação da linguagem, além de retomar e sempre repetir o conteúdo para que a aluna com necessidades especiais consiga compreender, assim como os outros alunos. Essa comprovação é facilmente percebida no seguinte discurso da professora:

As aulas teóricas eram feitas em sala de aula, passando o conteúdo e sempre buscando usar uma linguagem que a aluna compreendesse. Era explicado de forma mais geral para a turma inteira e eu sempre me voltava para a aluna, perguntando se ela estava entendendo, usando de uma linguagem mais simples possível para chegar próximo à realidade dela, e depois sempre se sentava com ela para explicar novamente. Usava muito slide com vídeos para que a aluna conseguisse entender e se encaixar, mantendo-se sempre incluída nos assuntos teóricos (ENTREVISTA).

Desse modo, a simplificação da linguagem por parte da professora permitia não só à aluna com necessidades educativas especiais, mas a todos aqueles que possuem dificuldade de compreensão a entenderem melhor o conteúdo de cunho teórico. Além disso, o uso das tecnologias permitiu aos alunos assimilarem melhor o assunto que a professora está ministrando naquele momento.

De acordo com Bolsanelo e Ross (2005) a simplificação da atividade e até mesmo a subdivisão dela em ordens mais simples, permite identificar as potencialidades e dificuldades do aluno com necessidades educativas especiais e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Sabemos que o uso das tecnologias em sala de aula adquire função complementar, e contribuem efetivamente na mediação significativa entre o aluno e o conhecimento, garantindo a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (GIROTTI, 2012).

Em relação às aulas práticas, a professora Suraya Darido deixou claro a sua intenção em prezar pelo envolvimento de toda a turma para com a aluna com necessidades educativas especiais, a fim de garantir uma maior aceitação. Desse modo, a professora deixou isso claro em seu discurso:

Eu realizava atividades em duplas e em trios, buscando um melhor entrosamento da turma, incluindo a aluna com necessidades educativas especiais para que ela nunca ficasse sozinha; e sempre, todos os alunos da sala, queriam ajudar, estar perto, chamavam-na para participar; exceto quando a aluna precisava ausentar-se por conta de seu tratamento no CEI, por coincidência de horário dos médicos com as aulas de educação física (ENTREVISTA).

Em linhas gerais, a professora apresentou uma significação relacionada à importância da cooperação em suas aulas, e que todos os alunos participassem da formação uns dos outros. Outrossim, o modo como a professora conduzia suas aulas permitia uma maior autoaceitação da aluna com necessidades educativas especiais, e da turma inteira, frente às individualidades de cada um.

Torna-se função do professor, portanto, propiciar vivências que permitam aos alunos a criação de responsabilidade e compromisso com seu próprio processo de aprendizagem. Por isso, as atividades desenvolvidas em grupo possibilitam a ampliação das relações da turma e trazem significações pertinentes ao modo como as atividades podem ser desenvolvidas na quadra de aula (BOLSANELO; ROSS, 2005, p. 33).

A respeito da produção de conteúdo em sala de aula, Suraya Darido reforçou as significações a respeito da facilitação do conteúdo e o reconhecimento das potencialidades de cada aluno presente em seu discurso:

À medida que se evolui o conteúdo, é importante ter o cuidado de estar instigando, retornando, fazendo um elo com aquilo que foi trabalhado anteriormente, e observando, pela participação da aluna, se há ou não aprendizagem. Porém, é importante estar atento a não exigir uma aprendizagem igual aos demais alunos. É um conhecimento lento, é preciso muita calma, muita paciência, para a aluna entender, então é necessário repetir várias vezes a mesma atividade. Inclusive, em aulas, eu voltava conteúdos e revisava tudo, antes de iniciar um novo assunto. Então, cronologicamente a aluna poderia assimilar os conteúdos, aos poucos, com muito cuidado (ENTREVISTA).

Sendo assim, a atenção da professora, voltada para a cronologia dos assuntos e a progressão dos conteúdos a partir de repetições e *links* feitos com os assuntos anteriores ministrados possibilitava uma participação maior da aluna com necessidades educativas especiais em seu processo de ensino-aprendizagem.

O professor deve identificar possíveis limitações relacionadas às necessidades educativas especiais do aluno, haja vista que estas poderão indicar até que ponto as tarefas propostas serão executadas com plenitude; além de reconhecer as potencialidades individuais dos alunos evitando frustrações do alunado e possibilitando ao professor ministrar atividades nas reais possibilidades de sua turma (BREDAHL, 2013).

Como mencionado anteriormente, a presença de uma aluna com necessidades educativas especiais tornava a prática da professora desafiadora, e conseqüentemente ela enfrentava diversos desafios para o desenvolvimento do processo educativo e para inclusão da aluna. Por isso, trazemos a seguinte resposta:

Os desafios enfrentados tanto por mim, quanto pelos demais professores de educação física, relacionam-se à falta de preparação para receber esse aluno, à indisponibilidade de horário para fazer um treinamento fora, uma formação continuada. Não há apoio da SEDUC, não há material que eu possa vir a usar para criar atividades recreativas diferenciadas (ENTREVISTA).

Percebe-se, então, que a professora Suraya Darido reconhece a importância de uma formação continuada para a eficácia da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, em seu discurso podemos perceber que um dos empecilhos é a falta de tempo disponibilizada ao professor pela Secretaria de Educação para que isso ocorra, e apenas uma vivência teórica em sala de aula na Universidade, não se constitui tão eficiente para esse processo.

Logo, o investimento em formação continuada constitui-se num rico instrumento de maior capacitação dos professores e os prepara para o cenário escolar, seguindo as constantes modificações das práticas pedagógicas. Há sempre a necessidade de uma resignificação feita pelo professor, para que ele possa perceber que metodologias antigas podem até funcionar atualmente, mas precisam ser reorganizadas e adaptadas ao contexto dos alunos (CHRISTOV, 2003).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pela professora de Educação Física e sua resposta perante as dificuldades, podemos perceber que ela sempre buscava compensar as faltas em sua prática docente da seguinte forma:

Eu sempre procurava fazer várias atividades com a aluna em círculo, explorando os saltos que eram dificuldade da aluna, segurando sua mão, compassadamente; utilizava-se de cadeira, bola de basquete, de vôlei, e as demais diferenciações na quadra de aula, para trabalhar com ela e fazê-la contender a diferença entre tamanhos, utilizava-se de material de encaixe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), chamando a outra professora para a quadra e pedindo a ela ajuda para fazer esses jogos, fazia grupo com os alunos da sala dela, no dia que ela estava na escola. E, às vezes, eram feitas atividades de corrida, bem leves. Logo, os desafios materiais e intelectuais são os maiores, de acordo com a professora, uma vez que o próprio professor, se quiser, é que, por conta própria, deve estudar, ler bastante, pesquisar muito para trabalhar com alunos assim e realizar uma prática verdadeiramente inclusiva (ENTREVISTA).

Diante do exposto, percebe-se também a sensibilidade de Suraya Darido por buscar a facilitação e adaptação de suas aulas, a fim de buscar equidade entre os alunos e minimizar situações de exclusão. Para isso, ela também contava com a ajuda da professora do Atendimento Escolar Especializado (AEE) e sempre buscava mais referencial teórico que enriquecessem ainda mais suas aulas.

Assim, a aluna com necessidades educativas especiais poderia compreender que ser incluído é muito mais que estar ali apenas fisicamente. As adaptações curriculares transformam a pedagogia da professora Suraya Darido de fato diferenciada e proporciona aos alunos o sentimento de pertencer ao processo educacional, além de que utilizar-se da aprendizagem corporativa permite que os alunos pensem mais como grupo (SILVA, 2009).

Por fim, a professora foi questionada sobre qual(is) lições ela deixa para seus alunos e leva para a vida dela, oriundos de sua prática educativa. A professora ponderou que considera esse questionamento bastante interessante como podemos observar no fragmento de sua fala:

Procurei trabalhar atividades que trabalhassem a empatia, o cuidado um com o outro que rebatessem o preconceito - que acabou sendo presente no início, e foi preciso fazer um trabalho bem demorado para ser mostrado que não importa se a pessoa tem necessidades educativas especiais ou não, é necessário acolher bem, quem quer que venha a fazer parte do nosso grupo, porque elas também são merecedoras e possuem direitos, são importantes. Eu sempre buscava discutir com os alunos a questão de receber bem o outro, sem importar a deficiência, todos somos seres humanos, trabalhando a questão de não existir preconceito, a importância de estar sempre estimulando o outro para que essas pessoas não desistam (ENTREVISTA).

Nesse ínterim, a prática docente de Suraya Darido permeia pelo uso da metodologia de jogos cooperativos em busca de um entendimento geral da turma a respeito da empatia, do saber se colocar no lugar do outro, e compreender que todos são importantes, não só na sala de aula, mas também na vida.

Dessa forma, a inserção dos jogos cooperativos reconhece-se no trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Física a importância da inclusão, já que eles não promovem a eliminação de participantes, mas são projetados para que todos participem em oposição aos jogos tradicionais, em que a busca dos resultados tende à eliminação, acompanhada da rejeição e da desvalorização; busca-se incluir, e não excluir (KISHIMOTO, 2004).

Em suma, a partir dos discursos pela professora Suraya Darido e as contribuições teóricas dos autores os quais citamos neste estudo, foi possível perceber que ela sempre procurou abraçar a aluna com necessidades educativas especiais, muito carinhosamente, e também tratá-la de

maneira natural, buscando conversar antes com os demais alunos para que tratassem a aluna de igual para igual - todas as vezes que eram feitas as divisões de grupos para alguma dinâmica em sala de aula, todos estavam prontos; embora no início, um grupo específico de alunos tivesse certa resistência, sanada posteriormente com muita seriedade, persistência e responsabilidade para que os alunos compreendessem que precisamos incluir a todos que fazem parte do nosso meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca pela resposta à questão problema deste estudo, a leitura e a análise dos dados produzidos através da entrevista semiestruturada, subsidiadas pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural/Teoria, aproximaram-nos do movimento de produção de sentidos e significados sobre as significações que uma professora de Educação Física vem produzindo sobre a participação de uma aluna com *Necessidades Educativas Especiais* em suas aulas.

As falas da professora evidenciaram significações *a priori*, manifestadas sobre os desafios do ensino da Educação Física junto a alunos com necessidades educativas especiais. Nas falas da professora, identificamos a interdisciplinaridade, trazendo qualidade à sua metodologia em que há uma articulação real entre os princípios e as ações frente aos inúmeros desafios colocados nas relações humanas, possibilitando transformações na realidade dos alunos.

De acordo com a professora investigada, a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais é possível mediante ao acompanhamento pedagógico, ao planejamento amplo, ancorado nas necessidades do aluno e vinculado às necessidades do coletivo o qual o aluno com necessidades educativas especiais faz parte. O que segundo ela transforma a aula da diferença em detrimento da aula do diferente. O que nos leva a compreender que o processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais está presente na prática da professora. Está presente uma vez que a professora reconhece as necessidades educativas, afetivas e sociais do aluno e estabelece um ensino ancorado em suas necessidades e potencialidades, mantendo uma relação efetiva do aluno em suas aulas.

Encontramos ainda que apesar da formação inicial fragilizada para saber como trabalhar e receber um aluno com necessidades educativas especiais, a professora demonstra em seus discursos que busca desenvolver o ensino de uma Educação Física humanamente marcada, grafada pela vivência e valorização da igualdade e da diferença – o que contribui para a efetivação da aula da diferença e não do diferente. Outro aspecto marcante encontrado na prática da educadora foi a busca pela descolonização curricular, o desenvolvimento da prática da empatia e a ancoragem social dos conteúdos, enfocando sempre que a diferença não deve reproduzir desigualdades.

Entretanto, pelas falas da professora, foi possível perceber a existência de empecilhos relacionados à sua prática docente que impedem uma formação continuada. O que para nós, é de suma importância, embora sejam contornados pela professora, que procura sempre se atualizar e basear suas aulas em pressupostos teóricos e metodológicos que militam por uma Educação e Educação Física Inclusiva.

Nesse contexto, se faz necessário pensar em políticas de formação continuada que valorizem o ensino de Educação Física com enfoque em propostas inclusivas, que se baseiem, sobretudo, na relação entre acesso/permanência, acesso/inclusão. Constatamos que, na verdade, os sentidos produzidos, a partir dos discursos da educadora investigada, são demonstrativos de que, o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física, ainda que se constitua como uma “utopia” na perspectiva freireana². É um ensino possível de realização, desde que o poder público, a comunidade escolar e o professor responsável pelo

2 - Para Paulo Freire, utopia é algo possível de realização – que se transforma ou amplia todas as vezes que chega no plano da realidade.

componente compreendam a essência de sua ação e os desdobramentos desta ação para a vida de todos os alunos envolvidos no processo educativo, especialmente, aqueles que clamam por um ensino em que possam participar em condições iguais aos demais colegas – os alunos com necessidades educativas especiais.

Em síntese, podemos dizer que, as significações produzidas pela professora, referem-se o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física ainda apresentar dificuldades básicas e essenciais para o oferecimento de um ensino inclusivo, público e de qualidade. A intensificação de medidas qualificadoras e de orientação dos professores e comunidade parece ser uma medida viável e possibilitadora desse processo. Mediante as significações produzidas pela professora, é possível inferir que suas atividades educativas desenvolvidas junto ao aluno com necessidades educativas especiais são realizadas com comprometimento ao minimizar suas dificuldades e conduzir suas aulas para uma atmosfera cada vez mais inclusiva e eficaz, onde o aluno é participante de sua educação e compreende que as diferenças nos tornam únicos, mas todos somos importantes para a construção do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissionalização**, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006.
- ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M. de. **Cartilha da inclusão escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Rio Preto: ABDA, 2014.
- BOLSANELO, M. A.; ROSS, P. **Educação Especial e Avaliação da Aprendizagem na Escola Regular**. Curitiba: Editora UFPR, 2005.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.
- BREDAHL, A. M. Sitting and watching the others being active: the experienced difficulties in PE when having a disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 30, p. 40-58, 2013.
- CHRISTOV, L. H. da S. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.
- DUARTE, E.; LIMA, S. M. **Atividade física para pessoas com necessidades educativas especiais e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FALKENBACH, A. P. **Inclusão**: perspectivas para a área da Educação Física, saúde e Educação. Jundiaí - SP: Fontoura, 2010.
- GASKINS, S., M. P. J; CORSARO, W. A. Theoretical and methodological perspectives. **New directions for child development**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. v. 58, n. 3, 1992.

GIROTTTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais. A Escolarização do Aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educativas especiais na rede de ensino regular: o que e de quem se falar? In: GÓES, Matéus, Correia Real; LAPLANE, Almeida Leite Furtado. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 49-68.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. G. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Centro de Estudos Sociais, n. 135, Coimbra: janeiro, 1999.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, C. S. da; DRIGO, A. J. **A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, J. M. **Diálogos com o professor sobre inclusão: fatos e histórias**. Edileine Vieira Machado (coord.); José Luiz Mazzaro; Colaboração especial de Jair Militão da Silva: Brasília LGE, 2008.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo. São Paulo: CEDAS, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esporte adaptado**. São Paulo: Manole, 2004.

ATIVIDADE DE CAMPO NO ENSINO DE GEODIVERSIDADE NO PARQUE NACIONAL DE SETE CIDADES, PIAUÍ

FIELD ACTIVITY IN GEODIVERSITY TEACHING IN SETE CIDADES NATIONAL PARK, PIAUÍ

Francisco Wellington de Araújo Sousa
wellgeo18@gmail.com

Graduado e Mestre em Geografia pela UFPI. Atualmente professor Substituto do Instituto Federal do Piauí, Campus Oeiras. Membro pesquisador do grupo de Pesquisa Geomorfologia, Análise Ambiental e Ensino.

Italo José Pereira Sobral
italojoseps@gmail.com

Graduando em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, Campus Teresina.

Kamila Ferreira da Silva Carneiro
kamilafdsc@gmail.com

Graduanda em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, Campus Teresina.

RESUMO

Objetivou-se com o presente trabalho discorrer sobre atividades realizadas em campo enquanto metodologia para o ensino da geodiversidade do Parque Nacional Sete Cidades, Piauí, destacando o potencial didático dos geossítios da referida unidade de conservação. A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica, por meio de consultas em livros, artigos e *websites* de alguns órgãos oficiais, técnicas de geoprocessamento para confecção do mapa de localização e a realização de atividade de campo, para um maior conhecimento do objeto de estudo, a partir do preenchimento de fichas observação. Conclui-se que a observação e análise da diversidade de feições geológicas e geomorfológicas existentes no Parque Nacional de Sete Cidades configuram-se como elementos de suma importância para o ensino e a aprendizagem de conceitos que versam sobre a geodiversidade, visando também o entendimento da relação com fatores bióticos (fauna e flora) da região. Portanto, o trabalho de campo mostra-se como uma ferramenta indispensável no desenvolvimento do conhecimento sobre a geodiversidade, pois auxilia na fixação da relação do que se aprende em sala de aula com a prática, ao analisar o ambiente de forma integrada.

Palavras-Chave: Unidade de Conservação; Geopatrimônio; Geoconservação.

ABSTRACT

The objective of this work was to discuss activities carried out in the field as a methodology for teaching the geodiversity of the Sete Cidades National Park, Piauí, highlighting the didactic potential of the geosites of the aforementioned conservation unit. The adopted methodology consisted of bibliographical research, through consultations in books, articles and websites of some official bodies, geoprocessing techniques for making the location map and conducting field activities, for greater knowledge of the object of study, the from the completion of observation forms. It is concluded that the observation and analysis of the diversity of geological and geomorphological features existing in the Sete Cidades National Park are elements of paramount importance for the teaching and learning of concepts that deal with geodiversity, also aiming at understanding the relationship with biotic factors (fauna and flora) of the region. Therefore, fieldwork is an indispensable tool in the development of knowledge about geodiversity, as it helps to establish the relationship between what is learned in the classroom and practice, by analyzing the environment in an integrated manner.

Keywords: Conservation Unit, Geopatrimony, Geoconservation.

INTRODUÇÃO

Por se tratar de uma disciplina por vezes muito abstrata, a Geografia vale-se de inúmeros recursos didáticos e metodologias de ensino que venham a contribuir para a compreensão dos mais diversos conceitos e/ou conteúdos geográficos. Dentro desse contexto, apontamos o ensino de geodiversidade e a busca por ferramentas metodológicas que contribuam de forma significativa para sua compreensão.

A geodiversidade, embora seja um termo recente, encontra uma infinidade de denominações desde seu surgimento na década de 1990 na Austrália, com Sharples que a definiu “como a diversidade das feições e dos sistemas da Terra sendo expandida mais tarde para diversidade geológica, geomorfológica, feições pedológicas, sistemas e processos” (KUBALIKOVÁ, 2013 *apud* JORGE; GUERRA, 2016, p. 152). Desse modo, a geodiversidade “de forma simples, consiste em toda a variedade de minerais, rochas, fósseis e paisagens que ocorre no Planeta Terra” (NASCIMENTO; RUCHKYS; MANTESSO-NETO, 2008, p. 10).

A compreensão de tal conceito, *a priori* parece simples, no entanto envolve um olhar integrado da paisagem vinculado à Teoria Geossistêmica. Entender a geodiversidade é entender os inúmeros processos e fenômenos climáticos, geológicos, hidrográficos, dentre outros, os quais atuam sobre a superfície do planeta Terra, diversificando-a. Para tanto, tem-se o trabalho de campo como uma metodologia de ensino de geodiversidade bastante louvável, uma vez que: “pode possibilitar ao aluno construir um conhecimento próximo de seu cotidiano; é também no campo que o aluno poderá questionar informações e conceitos vistos em sala de aula e não compreendidos até então” (JUSTEN-ZANCANARO; CARNEIRO, 2012, p. 51).

Nesse sentido, ancorado nas ideias de Sanches (2011, p. 858) quando, dando atenção especial ao trabalho de campo, coloca que: “O processo de formação acadêmica do estudante universitário está intimamente vinculado às experiências por ele vividas no decorrer de suas atividades de graduação”. Martinez e Leme (2011) versam que o docente deve tomar cuidado quando for realizar um trabalho de campo, uma vez que a realização de tal metodologia não se dê como uma “mera observação casual”, o objetivo central seria levar o alunado a pensar as razões da realização da aula em campo, de forma a contribuir para a definição dos elementos a serem levantados e mensurados. “O fato principal é sem dúvida a possibilidade dos alunos participarem da realização de um trabalho científico, ou seja, criar condições para o alunado se inserir nesta prática” (MARTINEZ; LEME, 2011, p. 28).

Justen-zancanaro e Carneiro (2012) chamam a atenção para o planejamento do trabalho de campo como recurso educacional, tendo em vista que estas atividades devem ser destinadas a facilitar a aprendizagem. “Assim como qualquer outra atividade que propõe promover a aprendizagem o trabalho de campo precisa ser previamente planejado dentro de uma proposta pedagógica viável, para que o mesmo possa ter êxito e alcance o resultado desejado” (SOUZA; PEREIRA, 2008, p. [s. p.]).

Freire (1998, p. 32 *apud* MARTINEZ; LEME, 2011, p. 29) coloca que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Outro teórico da educação socio-culturalista no qual fundamenta essa discussão é Vygostky:

É destacada, portanto, a importância da figura professor como identificação/ modelo e como elemento-chave nas interações sociais do estudante. Os sistemas de signos, a linguagem, os diagramas que o professor utiliza têm um papel relevante na psicologia vygotskyana, pois a aprendizagem depende da riqueza do sistema de signos transmitido e como são utilizados os instrumentos. O objetivo geral da educação, na perspectiva vygotskyana, seria o desenvolvimento da consciência construída culturalmente (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 43).

Diante do exposto, deve-se chamar a atenção para a adoção de metodologias ativas, dentre as quais o trabalho de campo se enquadra de maneira notável, uma vez que, quando bem elaboradas pelo docente, serve como instrumento de investigação na qual o aluno, tendo o professor como mediador, desenvolve sua consciência na valorização do espaço visitado. No presente estudo, destaca-se o Parque Nacional de Sete Cidades (PNSC), localizado no Piauí, como um espaço em potencial para o ensino de Geodiversidade. Nesse contexto, objetiva-se discorrer nesta pesquisa, sobre o trabalho de campo enquanto metodologia para o ensino da geodiversidade do PNSC, Piauí, destacando o potencial didático dos geossítios da referida unidade de conservação.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente trabalho foram seguidas as etapas metodológicas de pesquisa bibliográfica, uso de técnicas de geoprocessamento e trabalho de campo. A análise da bibliografia constou da leitura e fichamento de livros, artigos de periódicos e dissertações, assim como outras fontes que destacam as temáticas que fundamentaram a pesquisa e que apresentam características da área de estudo.

A utilização do geoprocessamento compreendeu a etapa para elaboração do mapa de localização da área de estudo, utilizando como arquivos vetoriais, os dados disponíveis pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA). O mapeamento foi realizado no *software* Qgis 2.18 versão livre, tendo o sistema de coordenadas geográficas SIRGAS 2000, o *Datum* utilizado.

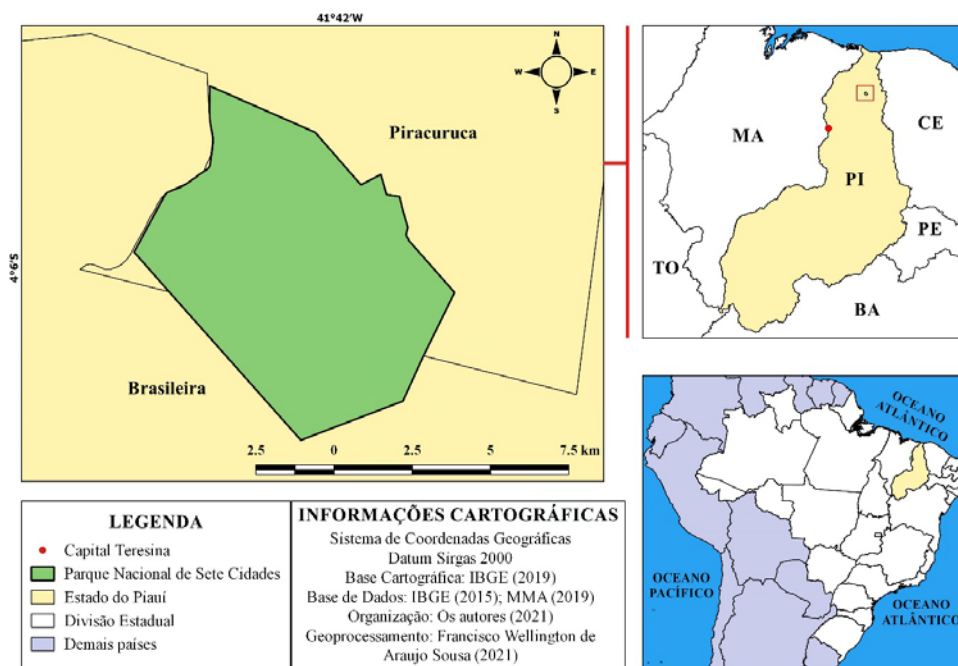
A etapa da atividade de campo foi realizada a fim de se obter dados *in loco* dos principais aspectos da geodiversidade do PNSC, sendo verificadas as feições geomorfológicas e geológicas. Salienta-se que foi estabelecido anteriormente um roteiro, o qual continha uma ficha de análise e os mapas de localização e da geologia da área do Parque. O trabalho de campo ocorreu no mês de setembro de 2018, seguindo os seguintes pontos de observação e análise da geodiversidade do referido Parque: “Arco do triunfo”, “Biblioteca”, “Mirante das Cidades”, “Pedra da Tartaruga” e “Pedra do Elefante”.

Caracterização do Parque Nacional de Sete Cidades

Localização Geográfica

O Parque Nacional de Sete Cidades encontra-se localizado no Centro Norte do Estado do Piauí, entre as coordenadas 04°05' e 04°15' de Latitude Sul e 41°30' e 41°45' de Longitude Oeste. Distante aproximadamente 200 km da capital Teresina, o Parque de Sete Cidades abrange os municípios de Brasileira e Piracuruca, com uma área total de 6.303,64 hectares. A figura 1 apresenta o mapa de localização do PNSC (FAVERA, 2002; ICMBIO, 2021).

Figura 1 – Localização do Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí



Fonte: Adaptado de MMA (2019); IBGE (2019).

Criado através do decreto nº 50.744, de 08 de junho de 1961, o PNSC recebeu essa denominação devido apresentar sete diferentes grupamentos de rochas, separados entre si, cada um deles considerado uma cidade. Salienta-se que o Parque além de apresentar uma importância quanto às suas características naturais (especialmente ao conjunto de feições geológicas e geomorfológicas), também se destaca quanto ao patrimônio histórico-cultural, com presença de uma diversidade de pinturas rupestres (FAVERA, 2002; CAVALCANTI, 2011).

Aspectos Geológicos

O Parque Nacional Sete Cidades encontra-se assentado geologicamente em rochas da Bacia Sedimentar do Parnaíba. Sua fisiografia e o arranjo dos estratos geológicos dispostos em camadas horizontais e cruzadas do relevo residual que o caracteriza, são constituídos majoritariamente por arenitos, siltitos e conglomerados, com granulometria fina e grossa, em cores amarela e vermelho, sedimentados por ação dos eventos geológicos ocorridos no período Devoniano e acomodação destes no mar epicontinental (FORTES, 1996; BARROS *et al.*, 2011).

O transporte desse material no Paleozoico para a área do parque deu-se por um sistema fluvial em ambiente glacial, apresentando seixos estriados no contraforte da Ibiapaba, com uma sequência de deposição no sopé da serra e de planície estuarina deltaica (FORTES, 1996; FAVERA, 2002; BARROS *et al.*, 2011; LOPES, 2011).

Desse modo, o arranjo das estruturas geológicas do Parque Nacional Sete Cidades é pertencente ao Grupo Canindé, com afloramento das formações Pimenteiras, Cabeças e Longá (BARROS *et al.*, 2011), contudo, as geoformas encontradas no referido parque pertencem à Formação Cabeças, sendo composta principalmente por arenitos.

Os paredões de arenito avermelhados são constituídos por uma areia quartzosa fina, que modelados por meio do intemperismo físico e químico dão traços marcantes à “cidade encantada”, com partes do relevo ruiforme cobertos por limonita e “folhas de ferrificação” permitindo uma livre interpretação das geoformas no imaginário dos visitantes sobre os arenitos deltaicos da formação Cabeças (Figura 2) (SANTOS, 2001).

Figura 2 – Fotografias que representam os arenitos da Formação Cabeças



Fonte: Barros *et al.* (2011)

Geomorfologia

Barros *et al.* (2011) apontam que o relevo é caracterizado como superfícies de aplainamento, suavemente onduladas com variação altimétrica entre 10 e 30 metros numa grande extensão lateral sem diminuição da espessura, evidenciado nas camadas de arenito uma estratificação cruzada nos morros residuais.

O relevo ruiforme (Figura 3) encontrado no Parque Nacional de Sete Cidades é resultado da erosão diferencial na rocha matriz, condicionado aos processos de intemperismo biológico, mecânico ou químico (GUERRA; GUERRA, 2008) sobre o material consolidado num ambiente com características de canais e de planície estuarina formada a partir de determinado tipo de erosão.

Figura 3 – Relevo Ruiforme do Parque Nacional Sete Cidades, Piauí



Fonte: Os autores (2018).

Clima

O PNSC encontra-se situado na região semiárida do Nordeste brasileiro, conforme a regionalização definida pelo Ministério da Integração Nacional (BRASIL, 2005). Os principais sistemas atmosféricos atuantes na área do parque correspondem a Zona de Convergência Intertropical - ZCIT e a massa Equatorial Continental - mEc, que predominam no período do verão (BARROS *et al.*, 2011).

Ao considerar a classificação climática de Köppen, o clima que caracteriza a área do Parque é do tipo Aw, quente e úmido, megatérmico com médios índices pluviométricos, atingindo cotas anuais em torno de 1.200 mm, concentrados no período chuvoso que vai de dezembro a maio. A temperatura média anual corresponde em torno de 28° C, sendo a mínima em torno de 24° C e a máxima por volta dos 40° C (BARROS *et al.*, 2011).

Vegetação e fauna

O Parque Nacional de Sete Cidades encontra-se numa área de transição entre os biomas caatinga e cerrado, predominando as tipologias vegetacionais do cerrado, com campos abertos e matas ciliares (BARROS *et al.*, 2011). Entre as espécies da flora que podem ser encontradas no parque destacam-se: pau-terra (*Qualea grandiflora*), buriti (*Mauritia flexuosa*), carnaúba (*Copernicia prunifera*) e o tucum (*Astrocaryum tucunoides*); babaçu (*Orbinya martiana*); cajuí (*Anacardium humile*); jatobá (*Hymenaea* sp.); jenipapo bravo (*Tocoyena guianensis*); pequi (*Caryocar coriaceum*); bacuri (*Platonia insignis*); faveira (*Parkia platycephala*); pau d'arco (*Tecoma serratifolia*); jurema (*Mimosa* sp.); juazeiro (*Zizyphus joazeiro*); macambira (*Bromelia laciniosa*) e xiquexique (*Pilosocereus gounellei*) (CAVALCANTI, 2011).

Em relação à fauna, na região do Parque Nacional de Sete Cidades existem inúmeras espécies de aves, assim como uma diversidade de animais de pequeno e médio porte tais como: onça-parda (*Puma concolor greeni*); gato maracajá (*Leopardus pardalis mitis*); jacú (*Penelope*); seriema; arribacã (*Zenaida auriculata*); galinha d'água (*Gallinula chloropus*), aracoã (*Ortalis guttata*), mocó (*Kerodon rupestres*) e tatu peba (*Euphractus sexcinctus*) (BARROS *et al.*, 2011; ICMBIO, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da prática de campo no Parque Nacional de Sete Cidades, permitiu uma maior aproximação e entendimento das características físicas de maneira prática, ao observar e analisar a paisagem da região. Dessa maneira, como forma de contribuir com as discussões sobre as atividades de campo e sua importância no campo da educação, a seguir, são descritos os principais elementos geológicos-geomorfológicos dos pontos escolhidos para discussão dos conceitos dentro do ensino sobre a geodiversidade.

Ressalta-se que a escolha das “cidades” que compõem o roteiro escolhido se deu pela acessibilidade e seu elevado potencial didático. Contudo, cabe apontar que existem outros pontos nas demais cidades do Parque que apresentam singularidades quanto às suas feições geológico-geomorfológicas e que podem ser trabalhadas em atividades de campo no ensino da geodiversidade.

O primeiro ponto de análise está situado às coordenadas 04°05'51,13" de latitude Sul e 41°41'44,44" de longitude Oeste, correspondendo o geossítio “Arco do Triunfo” (Figura 4). Localizado na segunda cidade, essa feição de relevo é composta por arenito branco, muito fino, em camadas subhorizontais e com estratificação cruzada acanalada, exposto à erosão. A erosão característica dessa forma compreende a alveolar, que conforme Favera (2002, p. 339) é “produzida por escultura de arenito homogêneo, dando origem a feições semelhantes à vulva”.

Figura 4 – Monumento “Arco do Triunfo”, Sete Cidades, Piauí.



Fonte: Os autores (2016).

O segundo ponto de análise consistiu em uma geoforma ruiforme localiza-se às coordenadas 04°05'44,83" de latitude Sul e 41°41'48,24" de longitude Oeste. Denominada “Biblioteca” (Figura 5), essa feição de relevo apresenta características de canais e de planície estuarina. Barros, Ferreira e Pedreira (2011), destacam que em sua constituição existem “salões” erodidos entre dois canais, separados por uma sequência de arenitos finos e siltitos com estratificações plano-paralelas, que consistem em depósitos da planície estuarina à época da formação da Bacia Sedimentar do Parnaíba.

Figura 5 – Geoforma “Biblioteca”, Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí.



Fonte: Os autores (2018).

Desse modo, a partir da geoforma “Biblioteca” é possível discutir de forma didática sobre os tipos de estruturas em bacias sedimentares, especialmente a estratificação cruzada, assim como a estratificação plano-paralela dos arenitos finos e siltitos. Dessa maneira, sua estratificação apresenta uma aparência de livros e papéis empilhados e cortados regularmente, aspectos estes que possibilitaram a denominação da referida feição. Além disso, temas relativos aos processos erosivos e a termoclastia também podem ser abordados. Guerra e Guerra (2008) destacam que a termoclastia compreende a desagregação ou fragmentação da rocha, a partir da separação dos grãos minerais que a compõem.

O ponto de observação da Geodiversidade seguinte compreendeu o “Mirante das Cidades” (Figura 6). Localizado nas coordenadas 04°05’44,83” de latitude Sul e 41°41’48,24” de longitude Oeste, o Mirante possui uma vista panorâmica de boa parte do Parque de Sete Cidades, onde se pode observar parcialmente o conjunto das denominadas “Sete Cidades”. Quanto ao potencial didático proporcionado na paisagem desse ponto, pode-se discutir as formas de relevo residual do tipo runíforme, formados a partir dos processos erosivos sobre os arenitos da Formação Cabeças, apresentando assim um aspecto de ruínas.

Figura 6 – “Mirante das Cidades”, Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí



Fonte: Os autores (2018).

De acordo com Ab’Saber (1977), as feições runíformes são heranças de processos geológicos e geomorfológicos, mais ou menos complexos, que se enquadram na categoria das paisagens de exceção, dotadas de uma inegável vocação turística. Logo, as geoformas ali encontradas, muitas vezes se assemelham a animais, pessoas e objetos, a exemplo das pedras do Casco de Tatu e do Búfalo, que se localizam Segunda Cidade.

O ponto seguinte de análise possui como coordenadas 04°05’52,49” de latitude Sul e 41°42’5,67” de longitude Oeste. Situa-se na sexta cidade do Parque de Sete Cidades, compreendendo o geossítio “Pedra da Tartaruga” (Figura 7). No tocante às características geológicas, a litologia predominante corresponde aos arenitos devonianos da Formação Cabeças, depositados em ambiente marinho, datados de aproximadamente 380 milhões de anos. As rochas areníticas dessa geoforma erosional encontram-se em intensos processos de intemperismo, principalmente o físico, fato este explicado devido à influência exercida pelo clima da região.

Nesse contexto, a “Pedra da Tartaruga” possui um alto valor didático, podendo ser utilizado em atividades de campo para alunos do ensino básico e superior. Os principais aspectos que podem ser discutidos são o intemperismo físico e químico atuante nas rochas, dando origem

às juntas poligonais. Conforme destacam Guerra e Guerra (2008), “junta” é um termo que se usa também para designar fendas, fraturas ou diaclases. Pode-se observar que “a formação das feições poligonais é condicionada pelas fraturas, também conhecidas por juntas ou diaclases, que são fenômenos internos das rochas – ou seja, de caráter estrutural” (LOPES, 2011, p. 63).

Figura 7 – “Pedra da Tartaruga”, Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí



Fonte: Os autores (2018).

Além disso, podem ser discutidos temas relativos à erosão pluvial na rocha sedimentar da referida geoforma, associada ao intemperismo causado por diferentes fatores, entre eles o escoamento superficial e a existência de líquens nos poros da rocha.

Apresentando uma beleza cênica e relevante valor científico, a “Pedra do Elefante” (Figura 8) foi outro ponto com importante geodiversidade que pode ser trabalhado em atividade de campo. Localizada na sexta cidade, nas coordenadas 4°5’53,89” de latitude Sul e 41°41’45,12” de longitude Oeste, a “Pedra do Elefante” consiste em uma macroforma que apresenta uma superfície coberta por estruturas poligonais, semelhante a geoforma da “Tartaruga”, com duas feições principais (BARROS *et al.*, 2011). Fortes (1996) aponta que as superfícies poligonais compreendem feições geomorfológicas de origem físico-químicas desenvolvidas sob os arenitos transportados por canais fluviais, em superfícies de estratificação cruzada.

Figura 8 – Geoforma “Pedra do Elefante”, Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí



Fonte: Os autores (2018).

O potencial didático da “Pedra do Elefante” também se mostra elevado, podendo ser trabalhado conceitos relacionados à erosão diferencial (a partir do intemperismo físico), estratigrafia das rochas e a termoclastia. A erosão diferencial é entendida, de acordo com Guerra e Guerra (2008), como o trabalho desigual dos agentes erosivos ao devastarem a superfície do relevo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação e análise da diversidade de feições geológicas e geomorfológicas existentes no Parque Nacional de Sete Cidades configuram-se como elementos de suma importância para o ensino e aprendizagem de conceitos que versam a geodiversidade, visando também o entendimento da relação com aspectos bióticos (fauna e flora) da região. Desse modo, o trabalho de campo se mostra uma ferramenta indispensável no desenvolvimento do conhecimento sobre a geodiversidade, pois auxilia na fixação do que se aprende em sala de aula com a prática, ao analisar o ambiente de forma integrada.

É por meio da observação direta dos elementos da paisagem, principalmente da geologia e geomorfologia, que se pode apreender a concretude da teoria sobre a composição e as relações que se estabelecem no meio ambiente, que foi discutida em sala e na literatura. Assim, através dos pontos de análise foi possível identificar as principais características da geodiversidade existente no Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí. É válido ainda colocar que no atual contexto, a pandemia da Covid-19 inibiu a possibilidade de outras práticas de campo, todavia o potencial deste continua vigente e deve ser fomentado pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

AB’ SABER, Aziz Nacib. Topografias runíformes no Brasil. **Geomorfologia**, São Paulo, n. 50, p. 1-14, 1977.

BARROS, José Sidiney; FERREIRA, Rogério Valença; PEDREIRA, Augusto José Pedreira; SCHOBENHAUS, Carlos. **Geoparque Sete Cidades-PI**, Brasília: Ministério de Minas e Energia. Serviço Geológico do Brasil (CPRM), 2011.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Nova delimitação do semiárido brasileiro**. Brasília: MIN/Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional, 2005.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Gestão e proteção Ambiental em unidades de conservação: Parque Nacional Sete Cidades-Piauí/Brasil. **OLAM – Ciência e Tecnologia**. Rio Claro/SP. v. 1, n. 1, jan./jun., 2011, p.147-170.

FAVERA, Jorge Carlos Della. Parque Nacional de Sete Cidades, PI: magnífico monumento natural. In: SCHOBENHAUS, C.; CAMPOS, D. A.; QUEIROZ, E. T.; WINGE, M.; BERBERT-BORN, M. L. C. (ed.). **Sítios geológicos e paleontológicos no Brasil**. Brasília: DNPM, 2002. p. 335-342. Disponível em: http://sigep.cprm.gov.br/SIGEP_Vol_I.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

FORTES, Fernando Parentes. **Geologia de Sete Cidades**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996.

GUERRA, Antonio Teixeira; GUERRA, Antônio José Teixeira. **Novo Dicionário Geológico-Geomorfológico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Malha municipal do Brasil: situação em 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

JORGE, Maria do Carmo Oliveira. GUERRA, Antônio José Teixeira. Geodiversidade, Geoturismo e Geoconservação: Conceitos, Teorias e Métodos. **Revista Espaço Aberto - PPGG (UFRJ)**, Rio de Janeiro-RJ, v. 6, n.1, p. 151-174, 2016.

JUSTEN-ZANCANARO, Rosângela. CARNEIRO, Celso Dal Ré. Trabalhos de campo na disciplina Geografia: estudo de caso em Ponta Grossa, PR. **Revista Terrae**, Ponta Grossa-PR, v. 9, p. 49-60, 2012.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE - ICMBIO.

Parque Nacional de Sete Cidades. 2021. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/portal/unidadesdeconservacao/biomas-brasileiros/caatinga/unidades-de-conservacao-caatinga/2133-parna-de-sete-cidades>. Acesso em: 15 maio 2021.

LOPES, Laryssa Sheydder de Oliveira. **Geoconservação e Geoturismo no Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí**. Teresina, 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

MARTINEZ, Adilson; LEME, Ricardo Carvalho. O trabalho de campo como metodologia de ensino de geografia o estudo de caso da Vila Malvina-Guaíra/PR. In: SILVA, M. M. da; BACH, M. R.; RODAKIEWSKI, P. (org.). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. 1 ed. Curitiba: SEED/PR, 2011, p. 27-54. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_adilson_martinez.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Dados Georreferenciados das Unidades de Conservação**, 2019. Disponível em: <http://mapas.mma.gov.br/i3geo/datadownload.htm>. Acesso em: 24 abr. 2021.

NASCIMENTO, Marcos Antônio Leite do. RUCHKYS, Úrsula Azevedo. MANTESSO-NETO, Virginio. **Geodiversidade, Geoconservação e Geoturismo**: trinômio importante para a proteção do patrimônio geológico. Rio de Janeiro: edição SBGeo, 2008.

OSTERMANN, Fernanda. CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. Teorias sócio-culturais. In: OSTERMANN, F. CAVALCANTI, C. J. de H. (org.). **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

SANCHES, Fabio de Oliveira. O trabalho de campo e análise da paisagem: proposta metodológica no Parque Nacional de Itatiaia. **Revista Brasileira de Geografia Física**, Recife-PE, v. 04, 2011, p. 857-871.

SANTOS, Janaina Carla dos. **Quadro geomorfológico do Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí**. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geociências, UFSC, Florianópolis, 2001.

SOUZA, José Carlos de; PEREIRA, Rodrigo Magalhães. Uma reflexão acerca da importância do trabalho de campo e sua aplicabilidade no ensino de geografia. **Revista Mirante (UFG)**, Pires do Rio-GO, p. 1-15, 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/215/o/uma_reflexao_acerca_da_importancia_do_trabalho_de_campo.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

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

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

Yuri Victor Melo
ymello@hotmail.com

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

Cecília Uliana Zandonadi
ceciliauli@hotmail.com

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

Roberto Márcio da Silveira
robertoprofessor1978@gmail.com

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

RESUMO

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

Palavras-chave: cartografia; residência pedagógica; ensino de Geografia.

ABSTRACT

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

Keywords: cartography; pedagogical residency; Geography teaching.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os fazeres em campo: multiplicidades criativas nas espacialidades apreendidas no litoral sul capixaba

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

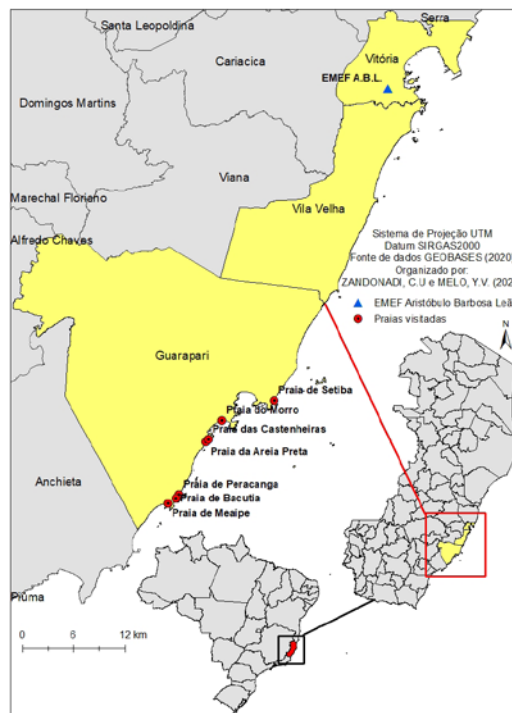
Trajetórias geográficas e apreensões paisagísticas

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

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

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

Figura 1 – Mapa de localização das praias visitadas.



Fonte: Organizado por Zandonadi e Melo (2022).

Dentro do ônibus, pudemos tatear e partilhar as diferentes geografias e cartografias estudantis, percebendo a boniteza, que expressava Freire (1996), nos olhares vívidos e atentos e nas enunciações enfáticas, curiosas e sapientes por parte de cada estudante. Cada indivíduo

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

carrega em si seu arcabouço de saberes e práticas, as quais fertilizam a dialogicidade do momento ao compartilharem experiências pretéritas. Nos termos de um estudante (Estudante 1): “será muito legal poder conhecer melhor as praias do nosso estado, pois, mesmo morando no litoral, acho que não conhecemos muito bem a região costeira”. Um verdadeiro cartógrafo-pesquisador.

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

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

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

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

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

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

As paisagens territorializam espaços no interior do urbano e evidenciam relações de poder. Edifícios verticalizados nas orlas da Praia da Costa, Itapuã e Itaparica; grandes shoppings centers e construção de estradas e rodovias são exemplos dos múltiplos significados apreendidos, refletidos, representados e criticados pelos estudantes no decurso. Uma estudante (Estudante 10), em especial, compartilhou conosco parte de suas representações espaciais: “A cidade é um ambiente muito interessante, mas também muito desigual. Vemos as grandes construções convivendo com as pequenas, ricos com pobres e bastante preconceito”.

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

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

Praia de Setiba, Guarapari-ES: um lugar peculiar

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

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

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

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

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

A seguir, conversamos todos acerca do tómbolo. A feição não representa uma morfologia rara em nossos litorais, mas pode exigir olhares atentos para ser percebida. Segundo Muehe (1995, p. 255) um tómbolo pode ser definido como “depósito arenoso em forma de banco ou cordão, construído em decorrência de refração e difração das ondas em torno de uma ilha que assim fica ligada ao continente”. Foi bastante interessante perceber os/as estudantes-navegadores navegarem em suas hipóteses para a ocorrência da forma observada e dissertarem suas reflexões acerca dessa morfologia. Nas palavras de uma estudante-geomorfóloga (Estudante 12): “o tómbolo é bem curioso, ele faz uma ilha deixar de ser ilha”.

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

Praia do Morro, Guarapari-ES: um ambiente diverso

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

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

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

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

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

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

Desse modo, sentimos fortes emoções individuais e coletivas que afloravam no vivenciar do momento. Nas escutas sensíveis às percepções estudantis, uma estudante comentou (Estudante 15): “a Praia do Morro me lembra da Praia de Camburi”, outro estudante (Estudante 16) por sua vez, geografo: “observo um espaço diferente aqui, tudo tem outra ordenação”. Vale destacar, também, o encantamento perceptível dos residentes pedagógicos e da Professora Luciane, a qual muito bem expressou: “esse lugar é lindo, os estudantes estão gostando bastante e têm muito a aprender”.

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

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

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

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

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

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



Fonte: Acervo dos autores.

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

Entrepasto para o almoço

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

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

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

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

Ademais, o significado sociopolítico e econômico adquirido pelas pretensas “areias medicinais” e pelas comunidades de pescadores e artesãos impulsionaram o desenvolvimento urbanístico e turístico regional. Parte significativa desse fenômeno de constituição socioespacial municipal e da urbanização da região central da cidade emerge com a apreensão e a apropriação sociopolítica da Praia da Areia Preta (ETCHEBÉHÈRE JUNIOR; JUNGER, 2009) (BOUDOU, 2017).

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

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

Para finalizarmos este ponto, pesquisamos na prática os minerais componentes da popular areia escura desta praia, discutindo coletivamente acerca da exuberância da natureza. Os/as estudantes puderam tatear os grãos minerais, percebendo suas diferentes colorações, texturas e tamanhos, propriedades associadas às características específicas de cada mineral (Figura 3). Assim, os/as estudantes fizeram observações importantes acerca de três dos principais minerais do depósito sedimentar: o quartzo, a magnetita e a monazita. Nas palavras dos/das estudantes

(Estudantes 20 e 21): “o quartzo tem uma cor bem clara e tem muitos grãos”, “a magnetita é bastante curiosa, pois ela parece um imã”; “a monazita é o mais bonito dos minerais, ela tem uma cor bem forte”.

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



Fonte: acervo dos autores.

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

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

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

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

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

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

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

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

Findando-se nossa parada, retornamos ao ônibus rumo à Praia de Meaípe. A Professora Luciane, a Pedagoga Maria Carolina e os residentes pedagógicos estavam excitados com as paisagens visitadas e com a animação estudantil. Nesta riqueza criativa do momento, ficam aqui os atentos dizeres de um dos estudantes (Estudante 25): “a Praia das Castanheiras é o espaço onde tudo acontece”.

Praia de Meaípe, Guarapari-ES: o território múltiplo

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

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

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

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

Devido à urbanização desenfreada e a ocupação litorânea das áreas de estoque sedimentar, o bairro vem sofrendo com a ação erosiva marinha. Neste contexto, os/as estudantes puderam perceber de modo patente a dinâmica sociedade-natureza e se conscientizarem do impacto

das ações antrópicas nos meios físico-naturais. Como disse um estudante (Estudante 26): “a sociedade precisa urgentemente rever o seu processo de ocupação das áreas costeiras”.

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

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

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

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

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

Ao rumarmos a norte em direção a capital estadual, perpassamos pelo bairro da Enseada Azul, quando, em boa oportunidade, a Professora Luciane e a Pedagoga Maria Carolina solicitaram ao motorista que fizéssemos uma parada extra na região limítrofe entre a Praia da Bacutia e a Praia de Peracanga. Os/as estudantes adoraram e pudemos conhecer mais duas praias.

Ambas as praias apresentam características socioespaciais relativamente comuns entre si, constituindo o âmago do corredor litorâneo que se denomina, homonimamente ao bairro, a Enseada Azul. A urbanização local se deu notadamente a partir dos anos 2000, sendo a mais recente dentre os bairros visitados. Tal desenvolvimento urbano apresentou como especificidade a presença de condomínios horizontais de classe média alta, os quais são normalmente resididos em períodos de viliatura por moradores da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) (BOUDOU, 2017). Desde a nossa chegada, os/as estudantes já percebiam as particularidades destas praias. Nos termos de uma jovem estudante (Estudante 27):

Essas praias são muito diferentes das praias que eu conheço em Vitória. Por aqui, parece que tudo é bem conservado. Consigo ver bastante mata preservada ao redor de um largo calçadão, além de muitas lixeiras, escadas, acessos, placas e praças. As praias parecem ter a água limpa, uma areia clara e poucas ondas. É bem estranho isso para mim.

Destarte, o perfil da orla litorânea era outro, bastante elitizado e aparentemente desvinculado da agitação e constante fluxo de pessoas de outras regiões anteriormente visitadas. As praias localizavam-se à frente de edifícios e condomínios pomposos, com pequena presença

de estabelecimentos comerciais, ausência de setor terciário informal e presença regular de policiamento. O calçadão dispunha de ótimas condições infraestruturais, presença de lixeiras, diversos acessos ao cordão arenoso e a vegetação de restinga encontrava-se cercada e bastante preservada, inclusive ladeada por placas de orientações aos transeuntes. Nas palavras de um estudante-pesquisador (Estudante 28): “esta praia não é para todos”.

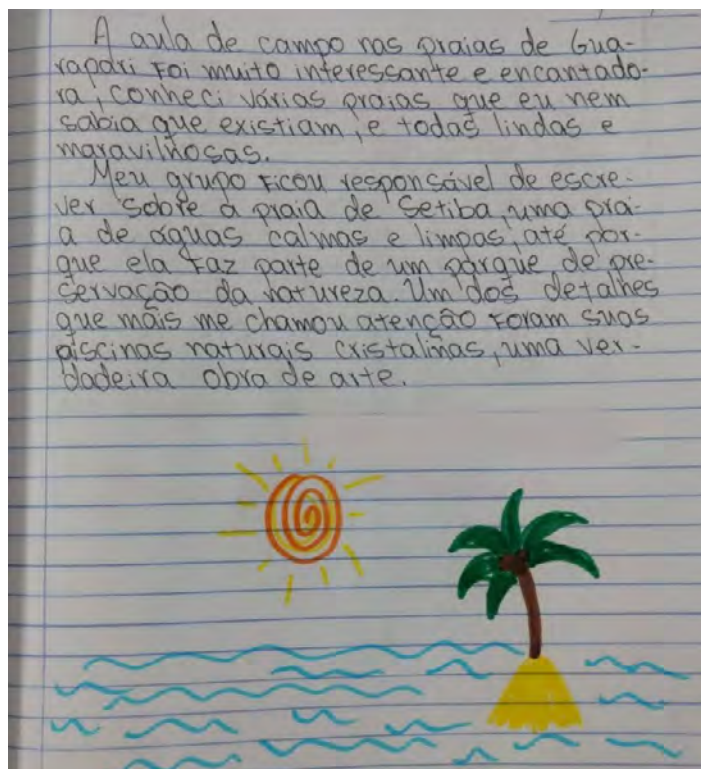
Nestes pontos, pudemos perceber como as diferentes apropriações e valorizações socioespaciais de um terreno podem influir na constituição de seus territórios e paisagens. Discutimos sobre que agentes sociais interferiram na constituição daquele espaço geográfico e quais as suas semelhanças e diferenças em relação aos espaços de vivência estudantil. Foi uma experiência mágica para todos os presentes.

Os/as estudantes tiveram um merecido tempo para apreciar a paisagem, caminhar no calçadão e debater entre si enquanto se tranquilizavam da ansiedade vivenciada durante toda a pesquisa de campo. Após boa hidratação e um momento coletivo recheado de conversas e fotografias, entramos no ônibus e, desta vez sim, em retorno à escola. Não poderia ser mais feliz a escolha por finalizar o campo com a parada nestas duas belíssimas praias. Nos dizeres de um estudante (Estudante 29): “visitar a praia da Bacutia e a praia de Peracanga me acalmou bastante. Aqui realmente é uma região única”.

O retorno das experiências

Posterior ao estudo em campo, o momento no ônibus de retorno à escola foi bastante enriquecedor. Os/as estudantes estavam bastante satisfeitos e impressionados com o que tinham visto, sentido, cheirado, ouvido e tateado do mundo. Havia elaborado novas paisagens que estavam sendo continuamente compartilhadas entre os colegas de classe (FIGURA 4). Dizeres como: “este estudo do meio foi incrível” e “foi a melhor pesquisa de campo que eu já realizei” foram enunciados pelo grupo estudantil.

Figura 4 – Relato de experiência discente durante pesquisa de campo.



Fonte: acervo dos autores.

O contentamento da Professora Luciane, da Pedagoga Maria Carolina e dos residentes pedagógicos também era explícito. Todos os presentes haviam se transformado com a experiência de se apreender geograficamente paisagens litorâneas do município de Guarapari e perceber a riqueza que o planeta Terra pode nos presentear neste pequeno e próximo recorte espacial investigado.

Vale ressaltar que, como frequentemente ocorre em diversos estudos do meio ou pesquisas empíricas, a efetivação prática da perquirição deve transpor as adversidades presentes em seu decurso. Pode-se mencionar o breve atraso do ônibus em seu itinerário até a escola, absenteísmo de pequena parcela discente, tráfego lento nas regiões centrais do município estudado e condições atmosféricas nubladas para a visita à última praia. Apesar de tais dificuldades, perpassamos cooperativamente em conjunto e consubstanciamos momentos de maravilhamento que estruturaram a presente investigação.

Como bem relembra a obra literária do Pequeno Príncipe: “(...) e lançou um olhar, em torno de si, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão majestoso” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 56). Esperamos que o estudo do meio tenha estimulado a todos uma visão mais encantadora, inventiva, criativa e crítica das múltiplas paisagens, lugares e territórios que o mundo pode nos propiciar. Temos certeza de que a geografia adquiriu novos significados para cada estudante.

As sábias palavras de um estudante (Estudante 30), vislumbrado com as experiências vivenciadas, resumem bem o sentido do estudo do meio:

Essa pesquisa de campo foi a melhor viagem que eu já fiz. Passear e estudar ao mesmo tempo com meus amigos e com os professores foi muito legal, pois conseguimos aprender várias coisas. É bastante divertido explorar o mundo, fazer trilhas, visitar praias, almoçar no restaurante, fazer lanches compartilhados e conversar com os colegas. Com certeza, pude conhecer muito mais da minha realidade. A matéria de geografia se tornou muito mais encantadora na prática.

A composição discente

Posteriormente a pesquisa de campo, os/as estudantes, sob orientação de residentes e professores, se organizaram em dois grupos para a realização de atividades acerca do estudo do meio. As equipes sintetizaram vivências, experiências e poéticas de campo e as inter-relacionaram com seus saberes de vida e conteúdos estudados no ambiente escolar. Após as reflexões coletivas, cada formação concebeu um caderno turístico-educacional (Figura 5).

Figura 5 – Mosaico produzido pelos estudantes do 8º ano para o caderno turístico-educativo.



Fonte: acervo dos autores.

O produto estudantil se apresenta como basilar para os processos de ensino-aprendizagem ao possibilitar a horizontalização do saber entre cada agente envolvido em sua materialização. Ademais, a confecção do caderno reafirma, em consonância com Freire (1996), a autorrepresentação, posicionalidade e autonomia dos entes no mundo e para o mundo.

Por fim, destaca-se que a composição se efetuou a partir da interdisciplinaridade entre as disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa e Artes, a fim de potencializar as habilidades artísticas, sensoriais, reflexivas e expressivas dos estudantes. Deve-se ressaltar que a interdisciplinaridade se apresenta como epistemologia basal por grande parte dos paradigmas científicos contemporâneos, possibilita o desvelo para com os processos educacionais e evidencia a perspectiva ontológica sistêmica de apreensão do mundo (COIMBRA, 2000) (POMBO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações experienciadas e apreendidas no decorrer do processo investigativo, considera-se que o ato de aprender e ensinar Geografia nos cotidianos narrados e vivenciados foi suficiente para molhar, como uma onda, o pensamento estudantil. Em nossa proposta, desejamos que cada grão de areia, tateado em cada praia do litoral sul capixaba, desperte nos cotidianos dos/das estudantes-geógrafos uma chama para a busca do saber.

A pesquisa de campo consubstanciou-se como dinâmica basilar ao compartilhamento de saberes. Os territórios cartografados não representaram apenas o terreno da cotidianidade, todavia inter-relacionavam-se com os agenciamentos e com a constituição de profusas subjetividades. As cartografias de vida preenchiam e enriqueciam os interstícios da prática, a partir do fluxo horizontal de partilhas.

Ademais, a pesquisa de campo evidenciou-nos a importância do estabelecimento de relações sadias, honestas e empáticas no bojo dos processos de ensino-aprendizagem. Salienta-se que práticas aparentemente simples podem assumir valores semânticos destacáveis nos percursos formativos dos/das estudantes, porquanto cada empiria apresenta-se e é representada por um determinado modo de ser e estar no mundo.

Para cada residente-geógrafo, as (geo)grafias vividas e humanizadas no experienciar em campo galgaram etapas de aprendizados fulcrais em suas respectivas formações pessoais e profissionais. A prática geográfica reafirmou-se no contato com o meio e exerceu-se enquanto simulacro escalar das ocupações futuras. Os toques, cheiros, escutas, gostos, visões, sentimentos, reflexões, conselhos e questionamentos discentes evocavam a dialogicidade com que se constrói o saber geográfico no ambiente escolar, engendramento que reafirma nossa postura geográfica para com o mundo.

(In)concluímos este projeto satisfeitos com o trabalho desenvolvido, almejando, sempre, uma educação crítica, libertadora e diversa. Assim, encontramos-nos esperançosos em nossa tarefa de transformar realidades por meio da educação, reconhecendo os saberes estudantis e suas experiências correlatas como basilares para a materialização de um ensino mais justo, horizontal e democrático.

REFERÊNCIAS

ALBINO, J.; COELHO, A. L. N.; GIRARDI, G.; NASCIMENTO, K. A. Espírito Santo. In: MUEHE, D. (Ed.). **Panorama da erosão costeira no Brasil**. Brasília: Ministério de Meio Ambiente (MMA). 2018. p. 433-476.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

- BARCHI, R. Uma Educação Ambiental Libertária. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, ano 2009, v. 22, p. 69-85, 8 set. 2009.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; DA ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BOUDOU, C. J. **Da “cidade-saúde” à “cidade-turismo”**: a invenção da praia turística de Guarapari (ES) - uma Geografia Histórica dos usos do litoral. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/68871-capes-da-inicio-ao-pagamento-de-bolsas-da-residencia-pedagogica>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JUNIOR, A. *et al.* **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.
- COMPANHIA DE PESQUISA DE RECURSOS MINERAIS – CPRM. Serviço Geológico do Brasil. **Geologia e Recursos Minerais do Estado do Espírito Santo**: texto explicativo dos mapas geológicos e de recursos minerais. Belo Horizonte: CPRM, 2015.
- COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago.2014.
- ETCHEBÉHÈRE JUNIOR, L.; JUNGER, A. P. O lado turístico de Guarapari: tradições e cultura. **Pesquisa em debate**. São Paulo. Edição Especial, p. 1-16, 2009.
- FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As Pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, ano 2015, v. 8, n. 3, p. 306-316, 1 dez. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- GOMES, P. C. C. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Nota Técnica 28 - Mapeamento geomorfológico do estado do Espírito Santo**. Vitória: IJSN, 2012.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.
- MELO, Y. V.; MACHADO FILHO, L. Mineralogia de areias monazíticas de praias do litoral sul do estado do Espírito Santo. In: Simpósio de Geologia do Sudeste, 16., 2019, Campinas/SP. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2019. p. 116.
- MUEHE, D. Geomorfologia Costeira. In: GUERRA, A. J. T; CUNHA, S. B. (org.). **Geomorfologia**: uma atualização de bases e conceitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 253-308.
- NASCIMENTO JÚNIOR, D. R; AGUIAR, V. A. P; GIANNINI, P. C. F. Minerais pesados das areias praias de Guarapari (ES): distribuição, proveniência e fatores de risco à saúde. In: CONGRESSO DA ABEQUA, 13., 2011, Búzios, **Anais [...]**. Búzios, 2011. 1 CD-ROM.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.9–40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PONTINI, V. V.; CASTRO, I. F. ; SILVA, A. F. ; MACHADO FILHO, L. . Roteiro Didático Geológico/Geomorfológico Vitória - Setiba - Guarapari - Ubu (ES). *In*: Congresso Brasileiro de Geologia, 48., 2016, Porto Alegre/RS. **Anais [...]**. São Paulo/SP: Sociedade Brasileira de Geologia, 2016. p. 5095.

REIGOTA, M. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução: Dom Marcos Barbosa, 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO PRESIDENCIAL ACERCA DA COVID-19: UM ESTUDO NAS CAPAS DA REVISTA ISTOÉ

SEMIOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE PRESIDENTIAL DISCOURSE ABOUT COVID-19: A STUDY ON THE COVERS OF ISTOÉ MAGAZINE

Francisco Pereira da Silva Fontinele
franciscofontinele2018@gmail.com

Graduando em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí.
Integra o Grupo de Pesquisa ProLetras-UFPI. Bolsista de Iniciação Científica-UFPI.

Dayana Ferreira Xavier Cunha
dayanafxc@ufpi.edu.br

Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar capas da revista IstoÉ à luz dos pressupostos teóricos da teoria semiolinguística proposta por Patrick Charaudeau (1983), com vista a observar como o eu-enunciador (revista) representa o discurso negacionista, acerca da pandemia de coronavírus, construído pelo presidente da República. A imprensa brasileira/mídia tem constantemente suscitado discussões envolvendo a conduta do presidente quanto ao contexto de pandemia de coronavírus na sociedade brasileira, o que possibilita a reflexão do leitor diante dos discursos produzidos envolvendo a imagem do poder presidencial. Sobre as disposições metodológicas, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem exploratória e descritiva de capas da revista IstoÉ. A escolha por esse corpus se deve ao fato de representar em suas edições elementos discursivos que requerem a interação do leitor com vista a compreender a construção de discursos na sociedade. Após o levantamento teórico e análise do corpus, constatamos que as capas da revista retratam em tom de críticas o discurso negativo do presidente da república quanto ao combate à pandemia do novo coronavírus. Assim, concluímos que as capas analisadas constroem para a sociedade brasileira o discurso negativo da imagem do presidente Bolsonaro, responsabilizando-o e apontando diretamente duras críticas, sobretudo resgatando para a composição da capa as declarações do próprio presidente, o que chama a atenção do público leitor ao transparecer um discurso que requer reflexão sobre os acontecimentos elencados nas capas para a atual conjuntura política.

Palavras-chave: Semiolinguística; discurso; negacionismo; covid-19; IstoÉ.

ABSTRACT

This research aims to analyze the covers of IstoÉ magazine in light of the theoretical assumptions of the semiolinguistic theory proposed by Patrick Charaudeau (1983), in order to observe how the enunciator-self (magazine) represents the negationist discourse about the coronavirus pandemic, built by the President of the Republic. The Brazilian press/media has constantly raised discussions involving the president's conduct in the context of the coronavirus pandemic in Brazilian society, which enables the reader to reflect on the speeches produced involving the image of presidential power. Regarding the methodological provisions, this is a qualitative research with an exploratory and descriptive approach to the covers of IstoÉ magazine. The choice for this corpus is due to the fact that its editions represent discursive elements that require the reader's interaction in order to understand the construction of discourses in society. After the theoretical survey and analysis of the corpus, we found that the magazine's covers portray, in a critical tone, the negative speech of the president of the republic regarding the issues of combating the coronavirus pandemic. Thus, we conclude that the analyzed covers build for Brazilian society the negative discourse of President Bolsonaro's image, making him responsible and directly pointing out harsh criticisms, especially rescuing the president's own statements for the composition of the cover, which draws the reader's attention when transpiring a discourse that requires reflection on the events listed on the covers for the current political situation.

Keywords: *Semiolinguistic; discourse; denialism; covid-19; IstoÉ.*

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o discurso constituído em capas da revista IstoÉ que abordam acontecimentos envolvendo a conduta do presidente da República, Jair Bolsonaro, em relação ao contexto de pandemia do novo coronavírus na sociedade brasileira. O estudo aborda como é construído o discurso do eu-enunciador (revista) com vista ao apelo direcionado ao público para apreciar o conteúdo da revista. Considerando que o gênero capa de revista é composto por várias estratégias sedutoras que procuram cativar o leitor, observamos as facetas do discurso imbricadas nesse veículo de comunicação, bem como as ideias, ideologias e propósito comunicativo que auxiliam a construção do discurso.

O corpus dessa pesquisa é constituído por três capas da revista IstoÉ, extraídas de edições publicadas durante o contexto de pandemia de coronavírus no Brasil, e que tratam de acontecimentos envolvendo a postura do poder presidencial frente a situação de calamidade pública em razão do avanço de casos de covid-19.

A imprensa brasileira, por focar na abordagem da pandemia de coronavírus em alta no Brasil e no mundo, tem provocado inúmeras discussões envolvendo a problemática entre os brasileiros. Nesse sentido, muitas são as estratégias que a imprensa utiliza para alcançar seus objetivos. No caso da capa da revista IstoÉ, objeto de nossas atenções, existe um “jogo de sentidos” em sua composição, e, que, para ser construído requer a cooperação do público no texto, daí a importância da realização desse estudo.

O gênero capa de revista carrega em sua composição relações discursivas marcadas pela posição do discurso no âmbito da realização da linguagem. Desse modo, o discurso ao ser representado na capa aponta o contrato de comunicação e intencionalidade do eu-enunciador (revista) para a construção de sentidos ao interlocutor.

Faremos no presente estudo uma análise das capas da revista IstoÉ que retratam temas envolvendo a imagem e a conduta do presidente Jair Bolsonaro. Para fundamentar a pesquisa, o estudo é embasado nos pressupostos teóricos da semiolinguística do discurso proposta por Patrick Charaudeau (1983). Nesse estudo não daremos atenção a todos os elementos de análise do discurso postulado pelo teórico, nos limitaremos a considerar nas análises o processo de semiotização do mundo; as dimensões explícitas e implícitas; ato de linguagem como encenação e o contrato de comunicação.

Para efeitos de organização, as discussões contidas nesse artigo encontram-se dispostas por meio de seções distribuídas da seguinte maneira: em primeiro momento, explicitamos a revisão de literatura. Nessa parte abordaremos o gênero capa de revista, suas características e particularidades, bem como os instrumentos de análise do discurso postulados pela Teoria Semiolinguística. Além dos postulados do linguista francês Patrick Charaudeau, lançamos mão de pesquisas realizadas pelo NEPAD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, vinculado à UFPI/CNPq e publicadas em Moura, Batista Jr. e Lopes (2015); Moura, Batista Jr. e Lopes (2017); Lopes, Batista Jr. e Moura (2018); Moura e Magalhães (2021); Moura e Lopes (2021); Moura e Rocha (2021a; 2021b); Rocha, Paiva, Moura e Piancó (2021); Rocha e Tomaz (2022), além de publicações diversas como Moura e Tomaz (2020); Moura (2020); Rocha e Moura (2022) e Tomaz, Rocha e Moura (2022).

Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento do estudo, como delimitação do tema e seleção do corpus de análise. Na parte de análise e descrição dos resultados apresentamos a discussão dos dados a partir da análise realizada nas capas, bem como os resultados encontrados com o estudo. Na sessão de considerações finais sintetizamos os aspectos mais relevantes da investigação, as contribuições para estudos posteriores e as conclusões da pesquisa. E, por fim, a sessão de referências que, “semelhante a uma bússola”, guiaram a realização do estudo.

O gênero capa de revista e suas particularidades

A capa de revista constitui-se como gênero discursivo e multimodal. O primeiro se configura porque a capa da revista age na sociedade difundindo informações e posicionamentos ideológicos que geralmente provocam ou influenciam a ação social. Além disso, esse gênero constitui-se como multimodal ao apresentar em sua composição textual múltiplas modalidades de linguagem, ora por meio de elementos verbais, ora pela presença da modalidade não verbal, como o uso frequente de imagens que dialogam com um acontecimento para produzir sentindo.

Nesse sentido, como grande parte das revistas almeja a sedução do público, trazem na composição da capa estratégias que atraem o leitor para a compra da revista de modo a apreciar o conteúdo abordado na capa. Diversos são os recursos utilizados para a atração do leitor, geralmente as revistas trazem em suas capas imagens de personagens públicos do cenário político e cultural da sociedade. Desse modo, representa por meio de signos verbais e não verbais a temática da revista, que ao mesclar tais elementos na capa possibilita ao público antecipar o conteúdo e o posicionamento ideológico da revista sobre o assunto abordado.

Para Heberle (2004, p.91), “[...] a capa funciona como uma das mais importantes propagandas da revista”. Nesse prisma, podemos ressaltar o papel de informar e o caráter publicitário que procura seduzir o leitor a apreciar o conteúdo abordado. A capa funciona como uma vitrine da revista, de modo a interagir com o público e estimulá-lo a conhecer o produto, bem como provocar certos apelos de modo a impactar o leitor com os recursos visuais e imagéticos que cativam os olhares do público.

Na sociedade atual com as constantes transformações em razão do avanço tecnológico, os gêneros do discurso apresentam modificações relacionados ao eixo social, porque a linguagem é vista como elemento dinâmico que acompanha a evolução social. Dessa forma, as mudanças nos estilos de linguagem provocaram impactos nos gêneros discursivos, que refletem também na vida social. Para Bakhtin (2003) “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Assim, percebemos a estreita relação existente entre os gêneros do discurso e a evolução/ transformação na sociedade, a qual nos leva a compreender que a linguagem envolve o sujeito com diferentes gêneros discursivos à medida que novas transformações surgem na sociedade.

No caso do gênero discursivo capa de revista, objeto de nossas análises, observamos que, com as mudanças sociais em decorrência do contexto de evolução tecnológica, o gênero passa a retratar conteúdos com diferentes estratégias discursivas. Sendo assim, procura envolver o leitor com o texto com distintos recursos que leva o público a inferir e tecer juízos de valor sobre o discurso que se produz na capa.

Semiolinguística: considerações teóricas

A Teoria Semiolinguística (TS) desenvolvida pelo Linguista francês Patrick Charaudeau¹ propõem um arcabouço teórico que possibilita a análise de diferentes discursos, como o midiático, o político, o publicitário, dentre outros. Para o referido Linguista, o discurso é um objeto resultante do amálgama da percepção do mundo (como o real construído pelo procedimento de semiotização do mundo², da linguagem (enquanto forma-sentido) e da interação social (CHARAUDEAU *apud* CORRÊA-ROSADO, 2014).

Dessa forma, a noção de discurso ganha sentidos importantes no domínio da TS, que são: em primeiro lugar, relacionada à *mise en scène* (encenação) do ato de linguagem, sendo que esta encenação englobará dois circuitos, o interno (dizer) e o externo (fazer) e; em segundo lugar, relacionada aos saberes partilhados em uma sociedade. Neste segundo sentido, conforme Charaudeau (2008), estão os saberes partilhados que constroem a significação dos objetos do mundo, levando em consideração comportamentos que os seres humanos produzem por meio das práticas de uso da linguagem, transformando a realidade em real significante (CHARAUDEAU *apud* CORRÊA-ROSADO, 2014).

Diante disso, pode-se destacar um ponto importante na teoria charaudeauana, que é a interação verbal, ou seja, o contato simultâneo que há entre um produtor de linguagem e a pessoa interpretante. E, no interior dessa troca, é possível afirmar que o objetivo do sujeito na interação verbal não é somente o de informar e/ou convencer o outro, mas também a sua implicação no discurso. A linguagem, portanto, produz sentidos variados, visto que exerce a função de corresponder às intenções determinadas, decorrentes das interações entre os sujeitos (ROCHA; MOURA, 2021, p. 46).

A semiotização do mundo

Com relação ao aporte teórico da semiotização do mundo proposto por Charaudeau (1983) vamos limitar nossas atenções aos processos de transação e transformação que caracterizam a construção do sentido realizado pelo sujeito no interior do ato de linguagem para construir a significação do mundo.

O processo de transformação tem, no ato de realização da linguagem, um sujeito que enuncia e que significa um mundo para um sujeito destinatário, ou seja, por meio da ação e do projeto de dizer de um falante, projeta-se a significação de mundo para um ouvinte. Nesse processo, o sujeito transforma um mundo referencial, “um mundo a significar” em “mundo significado” e passa a construir significação. No processo de transação, por sua vez, tem-se a relação/interação estabelecida entre um sujeito falante que assume o papel de enunciador do ato e um outro sujeito que adquire o papel de destinatário desse objeto. Nesse caso, ocorre uma troca de informações entre o sujeito que fala e o sujeito destinatário sobre o objeto significado ou “mundo significado”.

1 - Professor Emérito da Universidade Paris XIII e criador da Teoria Semiolinguística. É autor de diversas obras como: A Conquista da Opinião Pública, Discurso das Mídias, Discurso e Desigualdade Social, Discurso Político, Dicionário de Análise do Discurso e Linguagem e Discurso.

2 - Trata-se de um processo que o sujeito utiliza para a construção de sentido, ou seja, o sujeito falante transforma o “mundo a significar” em um “mundo significado” (sentido).

O ato de linguagem como encenação

Antes de adentrar com mais propriedade no ato de linguagem como encenação, importa destacar de início que, para Charaudeau (2016), o papel do sujeito tem sua base no fenômeno linguageiro. O autor destaca que esse objeto é resultante das dimensões explícitas (na forma, em que está na parte visível do texto) e implícitas (o sujeito aciona o conhecimento enciclopédico, isto é, seus conhecimentos de mundo para poder compreender o ato de linguagem), não se limitando apenas a sua configuração verbal. Nesse sentido, não se trata de um ato em que a mensagem é meramente enviada a um receptor, mas uma atividade dialética que se configura por meio de um processo inter-enunciativo de produção e interpretação entre quatro sujeitos (SOUSA; MOURA, 2021, p. 48).

Para Charaudeau “é o sentido implícito que comanda o sentido explícito para constituir a significação de uma totalidade discursiva” (CHARAUDEAU, 2001, p. 26). Desse modo, a interpretação não se limita apenas a composição estrutural de um texto, mas resultante do diálogo entre essas duas dimensões para que seja construído o sentido. Tem-se então um projeto de fala constituído de uma dimensão externa (sujeito comunicante e sujeito interpretante) e a dimensão interna (sujeito enunciador e sujeito destinatário).

Uma outra questão postulada por Charaudeau (1995) diz respeito às circunstâncias do discurso, isto é, ao contexto de interpretação do ato de linguagem. Nesse sentido, Corrêa-Rosado (2014) aponta que as circunstâncias do discurso dizem respeito aos potenciais saberes que circulam entre os protagonistas (EU enunciador e o TU destinatário).

Assim, observa-se que o autor ressalta dois aspectos importantes entre os sujeitos no ato de linguagem, a estreita relação existente entre o eu enunciador e o interpretante frente ao fenômeno linguageiro, bem como a relação dos dois sujeitos face um ao outro. No primeiro, os sujeitos que fazem parte do ato da linguagem precisam compartilhar de um mesmo saber, enquanto que no segundo os participantes precisam conhecer saberes que, por hipótese tem um do outro, o que fazem construir pontes de sentidos. Assim, Charaudeau esclarece:

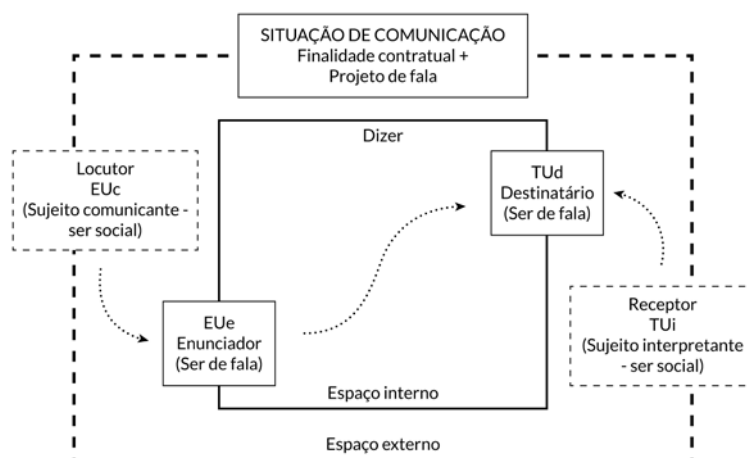
para o sujeito interpretante, interpretar é criar hipóteses sobre: (i) o saber do sujeito enunciador; (ii) sobre seus pontos de vista em relação aos seus enunciados; (iii) e também sobre seus pontos de vista em relação ao seu sujeito destinatário (CHARAUDEAU, 2016, p. 31).

Em consonância com o autor podemos dizer que as circunstâncias do discurso dizem respeito aos conhecimentos partilhados pelos participantes no ato de linguagem, o que permite que eles façam a interpretação de modo que transcende a palavra/materialidade do texto. O contrato comunicacional proposto por Charaudeau, conforme veremos adiante, constitui-se como circunstância do discurso, uma vez que a troca de comunicação é carregada de saberes que são partilhados entre os integrantes de uma comunidade.

O ato de linguagem para Charaudeau (2008) é composto por quatro elementos inerentes ao dispositivo linguageiro, a saber: (i) a situação de comunicação em que os sujeitos participam e mantém interação entre si; (ii) modos de organização do discurso, em que o falante organiza o dito conforme seus objetivos; (iii) a língua material que compreende a forma que é construído o sentido; e (iv) o texto que corresponde o resultado do fenômeno linguageiro.

A título de ilustração, segue um esquema que exemplifica como ocorre o ato de linguagem na perspectiva da teoria semiolinguística:

Figura 1 – Esquema com a representação do ato de linguagem (A de L)



Fonte: Charaudeau (2008).

No esquema em realce podemos observar como funciona o ato de linguagem, o locutor torna-se o protagonista - peça chave na comunicação - um articulador do enunciado, que projeta dois sujeitos: o EUe, que determina seus propósitos no ato linguageiro), e o TUD, que representa a imagem feita pelo locutor. Assim, pode-se ressaltar que “o ato de linguagem é uma totalidade que se compõe no circuito externo (fazer) e de um circuito interno (dizer), indissociáveis um do outro” (CHARAUDEAU, 2001, p. 28).

Dessa forma o ato de linguagem como encenação se caracteriza, conforme observamos no esquema, pela presença de todos os elementos da comunicação, em que ocorre o encontro dialógico entre o processo de produção, que se realiza no circuito interno pela fala/enunciado do EU para um TU, e, o processo de interpretação, que se configura no circuito externo por meio da interpretação/construção da imagem de um TU em relação ao EU.

O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

Por se trata de um dispositivo que envolve diretamente os parceiros no ato de linguagem, julgamos necessário fazer uma exposição teórica sobre o contrato de comunicação proposto por Charaudeau. Para o autor:

a noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento análoga à sua. Nessa perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma proposição que o EU faz ao TU e da qual espera uma contrapartida de convivência (CHARAUDEAU, 2016, p. 56).

A partir desse contrato os sujeitos trocam ou supõem traços identitários em relação um ao outro, o que envolve condições indispensáveis para a concretude da comunicação. Esse contrato faz parte das circunstâncias do discurso em que os parceiros partilham saberes entre si. É importante destacar que tal processo insere restrições conforme o intuito pretendido no ato de comunicação, o que chama a atenção para quatro elementos inerentes ao contrato comunicacional, a saber: finalidade; propósito; identidade dos participantes e circunstâncias materiais. Todos esses instrumentos contemplam a troca linguageira existente entre os

protagonistas/sujeitos da comunicação para que ambos tenham uma relação dialética de interpretação, para que eles saibam a finalidade, o material em que é veiculado o discurso e o intento por trás desse amálgama que envolve estreitamente os parceiros na atividade linguageira.

METODOLOGIA

Toda pesquisa visa a construção de passos para chegar a um dado objetivo, bem como compreender um objeto ora em investigação a partir de pressupostos teóricos que fundamentam a realização do estudo. Nesse sentido, adotamos uma perspectiva qualitativa de pesquisa, com abordagem exploratória e descritiva de capas de revista. Para este trabalho, selecionamos um corpus composto por três capas da revista IstoÉ, de edições publicadas no ano de 2020, conforme podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Edições da revista e data de publicação

Capas da Revista	Número da Edição	Data de publicação
1- IstoÉ	2.625	1 de Maio de 2020
2- IstoÉ	2.653	13 de Novembro de 2020
3- IstoÉ	2.657	11 de Dezembro de 2020

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação ao critério de escolha das capas, selecionamos três que abordam temas que causaram grande repercussão na imprensa brasileira envolvendo especificamente a conduta do presidente da República, Jair Bolsonaro, em relação ao contexto de pandemia de coronavírus na sociedade brasileira. Selecionadas as capas, realizamos uma análise do discurso à luz dos pressupostos teóricos da Semiologia de Patrick Charaudeau, conforme veremos no tópico destinado às análises.

ANÁLISE DO CORPUS E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme já dito anteriormente, agora passaremos a analisar três capas da revista IstoÉ à luz da teoria semiológica do discurso (Figura 2).

Figura 2 - Capa 1: Revista IstoÉ: 01.05.2020



Fonte: IstoÉ (2020).

A capa em realce foi publicada no dia 1 de maio de 2020, período em que o Brasil ultrapassou a China em relação ao número de mortes por covid-19. Observamos de início que a capa apresenta em sua composição um jogo de sentido construído por meio da imbricação verbo-visual. Consideramos que a capa da revista, enquanto material discursivo, constitui um ato de encenação da linguagem que promove um contrato de comunicação com seus leitores.

Dessa forma, percebemos na capa as dimensões explícita e implícita desse ato de linguagem. Observamos que a primeira é construída através da configuração semiológica que se encontra na materialidade, ou seja, no campo visível, no qual há um conjunto de enunciados como “para que serve um presidente que não lidera. Não oferece soluções e coloca a culpa nos outros?” e “ele deveria ser condenado como genocida nos tribunais internacionais” direcionados à imagem do presidente da república Jair Bolsonaro. Desse modo, o discurso da capa atribui culpa ao presidente pelo aumento significativo de infectados pelo novo coronavírus, o que fica evidente com a imagem de Bolsonaro no centro da capa rodeado por comentários de teor negativo à sua imagem.

A segunda dimensão, a implícita, fornece elementos que não estão no campo visível, sendo necessário o acionamento de saberes entre os sujeitos/leitores da revista para o ato de linguagem ser compreendido. É esperado que o leitor resgate o contexto de produção da frase “E daí? Lamento. Quer que eu faça o que? Eu sou messias, mas não faço milagre”, ou seja, esta frase remete à postura do presidente ao ser questionado em entrevista sobre o Brasil ter superado o número de mortes por coronavírus em relação à China, o que deixa transparecer o descompromisso do presidente, que nada tem feito para atenuar o problema que agrava toda a nação.

Ainda no campo do implícito, é esperado que o leitor entenda o sentido que a revista procura transmitir ao afirmar que o presidente Bolsonaro copia o modelo venezuelano, isto é, o leitor precisa resgatar a informação de que o governo de Hugo Chávez foi caracterizado por uma postura nacionalista e autoritária, semelhante ao que tem mostrado o governo de Bolsonaro. A capa constrói linguisticamente esse discurso por meio dos enunciados “copiando o modelo do venezuelano Hugo Chávez, Jair Bolsonaro radicaliza seu projeto de aparelhar o Estado, perseguir inimigos e enfraquecer a democracia. Ao pregar o povo no poder, quer virar um ditador de bananas”. Assim, percebemos que a dimensão implícita do ato de linguagem inclui as circunstâncias do discurso, ou seja, o conjunto de saberes partilhados a respeito da situação atual do Brasil e daquilo que pensam os brasileiros a esse respeito, o que faz com que a revista chame a atenção do leitor por meio da construção de um discurso negativo em relação à postura de Bolsonaro para com a sociedade brasileira.

Nesta capa da revista IstoÉ, bem como em qualquer enunciação falada, escrita, sinalizada ou tateada, percebe-se um processo de semiotização do mundo, ou seja, de representação do mundo através de um conjunto de sinais. Nesse sentido, podemos observar na capa a semiotização por meio dos processos de transformação e transação da teoria semiolinguística, o primeiro torna-se visível ao percebermos que a revista compreende que no atual momento do país, o fato mais importante, merecendo, inclusive, destaque na capa da revista, é o comportamento do atual presidente frente ao contexto de pandemia de coronavírus. Em sua visão de mundo a revista enuncia a partir de uma posição ideológica um discurso com duras críticas ao presidente, de modo a convencer ao leitor que o atual governo brasileiro é incompetente para governar a nação.

O processo de transação, por sua vez, está relacionado ao “mundo significado”. Refere-se à relação que existe entre o enunciador (a revista) e seus destinatários (leitores). Há entre eles uma negociação, um contrato, uma transação. É claro que por trás da revista existem grupos políticos e empresariais que também comunicam. Esse leitor idealizado pela revista também, nem sempre coincide, ou seja, há “interpretantes” sobre os quais a revista não tem nenhum controle.

Assim, o eu enunciator (capa de revista) (Figura 3), por meio de um contrato comunicacional, utiliza estratégias discursivas de forma a atrair a atenção do público. Desse modo, existe uma interação entre o leitor, isto é, o interlocutor, e as informações apresentadas na composição da capa, o que faz com que nesse evento comunicativo o leitor acione conhecimentos de mundo para construir sentidos. Assim, a capa da revista constrói um discurso negativo acerca do presidente, caracterizando-o como irresponsável, culpando-o pelo aumento de contaminados pelo novo coronavírus, já que em vez de conscientizar a população faz pouco caso e incita a quebra das medidas de combate a enfermidade.

Figura 3 - Capa 2: Revista IstoÉ: 13.11.2020



Fonte: IstoÉ (2020).

Na capa da Revista *IstoÉ* em destaque, publicada no dia 13 de novembro de 2020, observa-se vários recursos que requerem a cooperação do leitor no texto para a construção do discurso produzido. Para tanto, observamos de início recursos verbais e não verbais que auxiliam a construção de sentidos.

A princípio, pode-se verificar a imagem do presidente Bolsonaro caracterizado de palhaço, cujo o traje nos remete ao personagem coringa, vilão criado pela editora norte-americana DC comics, conhecido por sua personalidade doentia, que satiriza tragédias e desgraça sem demonstrar qualquer empatia ou compaixão.

No que se refere aos elementos verbais, a revista destaca, primeiramente, uma frase dita pelo próprio presidente, “*país de maricas*”, escrita em caixa alta e logo acima da imagem do presidente; no lado direito da referida imagem, outra frase com uma fonte um pouco menor, afirmando “*inconsequente, irresponsável e insano*”, com um destaque nesta última palavra, com fonte um pouco maior que as outras duas e a mesma cor, vermelha, do nome da revista. Um pouco abaixo desta última frase, tem-se “*até que ponto pode chegar um presidente no desrespeito e descaso para com os brasileiros, de quem debocha e faz pouco caso com ataques homofóbicos*”. E por fim, o último elemento verbal que fará parte de nossa análise é “*O presidente Jair Bolsonaro tripudia da vida dos outros, despreza a vacina e arma um circo político de mentiras, em escárnio absoluto que provoca a repulsa nacional*”

Partindo para a análise, no que se refere ao ato da linguagem, a revista IstoÉ constrói a imagem do Chefe de Estado, presidente Jair Bolsonaro, com aspectos de insanidade e sem preparo para conduzir uma nação, sobretudo em uma pandemia global. É possível fazer essa afirmação a partir dos aspectos da dimensão explícita postulados no ato da linguagem da Teoria semiolinguística. Tais percepções, podem ser legitimadas pelo leitor, através da semiotização referencial, evidenciada a partir da caracterização do presidente, com o traje do palhaço malvado e psicopata. Ainda sobre a semiotização referencial, pode-se citar os elementos linguísticos que trazem as palavras em destaque “*inconsequente, irresponsável e insano*”, bem como “*fanfarrão*” e ainda a imagem do barril de pólvora, elementos tais que concorrem para o processo de significação, o que sugere ao leitor um discurso negativo em relação a conduta do presidente Bolsonaro, bem como pouco comprometido com a vida dos brasileiros.

Pode-se considerar a intencionalidade do produtor da capa da revista IstoÉ (EU comunicante), a qual faz uma alusão ao presidente Bolsonaro por meio de um personagem que tem em sua trajetória o caos, a polêmica e um comportamento insano, sem limites. Na capa o produtor busca evidenciar a insanidade e desequilíbrio do presidente diante de uma crise econômica que assola o país, de uma crise sanitária sem precedentes.

Quanto ao que se refere a dimensão implícita, outra característica de Charaudeau (1983), que possui estreita relação com as circunstâncias do discurso, quer seja, o contexto de conjuntura da produção da matéria jornalística, em que a revista destaca, em nível nacional, a postura do presidente Bolsonaro e suas declarações pouco comprometidas em meio a pandemia de coronavírus que assola a família de milhões de brasileiros.

A IstoÉ traz duas imagens, a do presidente “palhaço” e a da pólvora, como elementos que legitimam as frases destacadas na capa, como por exemplo, (i) “o presidente tripudia da vida dos outros”; (ii) “despreza a vacina”; (iii) “arma circo político de mentiras”; e (iv) “até que ponto pode chegar um presidente no desrespeito e descaso para com os brasileiros, de quem debocha e faz pouco caso com ataques homofóbicos”. Neste último, a revista traz à tona o pronunciamento do presidente, ocorrido em 11 de novembro de 2020 em que deixa transparecer um discurso que despreza a ciência, as orientações das autoridades sanitárias e ainda, se refere à sua nação como um “país de maricas”.

A partir do momento em que o leitor se depara com a capa e a interpreta, tem-se então o processo de *transação*, procedimento denominado por Charaudeau (1995, p.98) como, *semiotização do mundo* que está no interior do ato da linguagem. Neste sentido, é crucial os elementos semióticos apresentados nesta capa, como a caracterização do presidente, os elementos linguísticos destacados e a mensagem trazida pela imagem do barril de pólvora. Importa destacar que o processo de *transformação* se dá exatamente quando o produtor vai dar significado à sua matéria, a começar pela capa que expressa sua leitura da realidade, considerando suas ideologias.

No que tange ao *contrato de comunicação*, pode-se identificar como *finalidade* ou objetivo da capa, mostrar aos seus leitores fatos relacionados ao comportamento negacionista do Chefe de Estado quanto à pandemia e sua postura autoritária, difundindo um discurso negativo direto ao governante, que pela forma que a revista expõe deixa transparecer sua ideologia de oposição ao presidente (Figura 4).

Figura 4 - Capa 3: Revista IstoÉ: 11.12 2020



Fonte: IstoÉ (2020).

A capa ora supracitada, da edição 2657 da revista IstoÉ, foi publicada no dia 11 de dezembro de 2020, momento em que se difundia na sociedade brasileira a expectativa de uma vacina contra covid-19 para o ano de 2021. A princípio, observa-se como elemento não verbal, a imagem do presidente da república segurando dois bonecos marionetes, sendo aqui representados por dois atores ligados diretamente ao combate a covid-19, o Ministro da Saúde, Eduardo Pazuello e o Presidente da Anvisa, Antônio Barra Torres. No que se refere ao elemento verbal, a revista apresenta como tema central “*Vacina - a cruzada insana dos negacionistas*”, com o objetivo de evidenciar os esforços presidenciais para retardar a vacinação na sociedade brasileira.

Dessa forma, adentrando ao aspecto de dimensão explícita, observa-se, inicialmente através da imagem, a manipulação do presidente da República no que se refere aos seus subordinados, consequentemente seus respectivos ministérios. A imagem enfatiza, ainda, o aspecto ideológico das escolhas do presidente, não se baseando em critérios necessariamente técnicos, o que pode ser visto pela farda dos atores em questão. Tem-se também, através dos enunciados, uma menção à prática negacionista do Governo Federal, em que o presidente propaga a desinformação e retarda a vacinação dos brasileiros, a descartar, inclusive, a vacina de um instituto nacional.

Ainda sobre a imagem, pode-se observar o presidente a controlar os marionetes por meio de duas seringas. Aqui, a revista faz uma referência ao problema de falta de seringas em alguns estados, ou seja, o Ministério da saúde não havia providenciado o item básico para a aplicação de medicação em pacientes internados com covid-19. Quanto a esse aspecto descrito, de dimensão implícita, é esperado que o leitor acione seus saberes sobre o contexto da pandemia, para compreender o discurso que transparece na capa.

Sobre o ato da linguagem, a revista constrói a imagem de um presidente manipulador e insensível, a partir dos aspectos acima descritos de dimensão explícita e implícita. Tais percepções se legitimam para o leitor, por meio da semiotização referencial, ou seja, através dos processos de transformação e transação, conforme observamos nas capas anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito enunciador (a revista) apresenta como estratégia de semiotização do mundo resgatar para o centro temático as declarações do presidente, caracterizando-as como típicas de um governante despreparado e pouco compromissado com o bem social brasileiro. Além disso, constatamos que as capas apresentam elementos de significação que requerem a cooperação do leitor no texto para compreender o discurso veiculado.

A partir das análises realizadas concluímos que as capas da revista procuram difundir para a sociedade e a imprensa brasileira um discurso que negativa a imagem de presidente de Jair Bolsonaro. Para isso, as capas analisadas utilizam diferentes estratégias para construir um discurso que deslegitima o poder presidencial, as quais constroem em seus discursos a ideia de inércia do Chefe de Estado brasileiro no combate à pandemia do novo coronavírus. Importa destacar que a revista possui elementos factuais e históricos, sobretudo acerca da má condução do presidente em relação à pandemia, que por si só já explicitam a deterioração da imagem de Bolsonaro, sem necessariamente precisar da atuação da referida revista.

As capas de revista analisadas enquanto contrato de comunicação procuram convencer o leitor repudiar a postura do presidente por meio de um discurso que atribuía ao presidente da república reprovação e culpa pela proliferação em massa do novo coronavírus, uma vez que o presidente incita o ódio e a desobediência às medidas de combate à pandemia. Assim, observa-se que as capas transparecem seu ponto de vista ideológico, o qual aponta discursivamente a imagem do presidente como responsável pelos transtornos da pandemia na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução:

Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. **Langage et discours – éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)**. Paris: Hachette, 1983

CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémiolinguistique du discours. **Langages**, v. 29, n. 117, p. 96-111. Paris, 1995

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de (org.). **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso – modos de organização**. Tradução: Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução: Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Teoria Semiolinguística: alguns pressupostos. **Revista Memento**, v. 5, n 2, 2014. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826/pdf_44. Acesso em: 13 out. 2021.

HEBERLE, Viviane. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva ou de renovação de ideias? **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. esp, p. 85-112, 2004. Disponível em: <http://www3.unisul.br/pagi-nas/ensino/pos/linguagem/0403/6%20art%204.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LOPES, Maraisa; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; MOURA, João Benvindo de. **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1E4p24MwtwEIYLOBy9Cv86l8P1ww5lsmP/view> Acesso em: 15 abr. 2022.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação Editorial, 2015. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tgbNcdFem3HWUu9UPI2KGqGeqDFLK8F_/view. Acesso em: 27 abr. 2022.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Sentidos em disputa**: discursos em funcionamento. Teresina: EDUFPI, São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MOURA, João Benvindo de; TOMAZ, Patrícia Rodrigues. O discurso jurídico e as provas retóricas em sessões de mediação de conflitos. **Letras em Revista**, v. 11, p. 263-277, 2020. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/291>. Acesso em 9 mar. 2022.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte**: Um retrato do Piauí. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/analise-discursiva-de-editoriais-do-jornal-meio-norte-um-retrato-do-piaui/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MOURA, João Benvindo de; MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio (org.). **Fluxos discursivos na sociedade em rede**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/fluxos-discursivos-na-sociedade-em-rede/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discurso-imagens-e-imaginarios/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MOURA, João Benvindo de; ROCHA, Max Silva da. **Semiolinguística e Retórica**: interfaces. Teresina: Editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiolinguistica-e-retorica-interfaces/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MOURA, João Benvindo; ROCHA, Max Silva da. Atos retóricos de linguagem em discursos do orador Jesus de Nazaré. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, p. 149-171, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9807>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ROCHA, Max Silva da; PAIVA, Maria Margarete de; MOURA, João Benvindo de; PIANCÓ, Emanuelle Maria da Silva. **Texto, discurso e sentidos**. Teresina: Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/texto-discurso-e-sentidos/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ROCHA, Max Silva da; MOURA, João Benvindo de. “Quem não tiver pecado atire a pedra”: a trajetória das paixões aplicada ao discurso teológico. **Verbum - Cadernos de Pós Graduação**, v. 10, p. 45-65, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/55096>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ROCHA, Max Silva da; SANTOS, Marcos Suel dos; TOMAZ, Patrícia Rodrigues. **Discurso e texto em diferentes domínios sociais**. Teresina: Pathos, 2022. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discurso-e-texto-em-diferentes-dominios-sociais/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ROCHA, Max. Silva da; LOPES, Maraisa; MOURA, João Benvindo de. A volta do Talibã ao governo do Afeganistão: Por uma análise materialista do discurso. **Verbum - Cadernos de Pós Graduação**, v. 11, p. 221-241, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/57490>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SOUSA, Jaqueline Salviano de; MOURA, João Benvindo de. Imaginários sociodiscursivos: um estudo a partir da revista Revestrés. **Afluente**, v. 6, p. 47-65, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/15476>. Acesso em: 9 mar. 2022.

TOMAZ, Patrícia Rodrigues; ROCHA, Max Silva da; MOURA, João Benvindo de. Casos de família: as provas retóricas em um processo de divórcio litigioso. In: SANTANA, Katiúscia Cristina; ALBARELLI, Ana Paula. **A análise pragmática em diferentes perspectivas**. Tutoia: Diálogos, 2022. Disponível em: <https://editoradialogos.com/lancamentos/a-analise-pragmatica-em-diferentes-perspectivas/>. Acesso em: 9 mar. 2022.

O SENTIMENTO INVISÍVEL DO SUJEITO DIASPÓRICO: O IMIGRANTE NO CONTO “GRINGUINHO”, DE SAMUEL RAWET

THE INVISIBLE FEELING OF THE DIASPORIC SUBJECT: THE IMMIGRANT IN THE STORY “GRINGUINHO”, BY SAMUEL RAWET

Regilane Barbosa Maceno
regilane.maceno@hotmail.com

Doutora em Literatura (UnB); Mestra em Letras (UESPI); Especialista em Estudos Literários (UESPI); Graduada em Letras-Português (UFPI); Tutora do Curso de Pós-Graduação em Literatura e Ensino-UEMANET; Professora na Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pedreiras-MA; Professora da Rede Municipal de Ensino de Codó-MA. Pesquisadora do Grupo Mayombe da UnB, do Projeto de Pesquisa Rede Nordeste-UFPB e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-UESPI.

RESUMO

Os processos migratórios, intensificados nos últimos anos, acabam provocando certa fragilidade identitária no imigrante, pois lhe é exigido constantemente uma negociação permanente entre sua cultura autóctone e a nova cultura em que está inserido. Nesse hibridismo, embora muito se tenha a ganhar, o imigrante vê-se num momento totalmente instável, de perda de identidade. É nesse momento de transformações, moldadas no “liquidificador modernizante do ocidente”, na metáfora do mosaico, que a literatura aparece como um portal que permite lidar com a história desses espaços, desse novo sujeito. Sob esse viés, o estudo pretende analisar o conto “Gringuinho”, de Samuel Rawet, buscando observar como é descrito o sentimento de pertencimento do imigrante no novo país e o impacto da mudança em sua identidade cultural. Para tanto, buscamos ancoragem nos pressupostos teóricos de Stuart Hall, Renato Ortiz, Chiara Pusseti entre outros autores de relevância para o estudo.

Palavras-chave: imigração; identidade cultural; Literatura; Samuel Rawet.

ABSTRACT

The migratory processes, intensified in recent years, end up causing a certain identity fragility in the immigrant, because he is constantly required to carry out a permanent negotiation between his autochthonous culture and the new culture in which he is inserted. In this hybridity, although much is to be gained, the immigrant finds himself in a totally unstable moment, of identity loss. It is in this moment of transformation, shaped by the “modernizing blender of the West”, in the metaphor of the mosaic, that literature appears as a gateway that allows dealing with the history of these spaces, of this new subject. From this point of view, this study aims to analyze the short story “Gringuinho”, by Samuel Rawet, seeking to observe how the immigrant’s feeling of belonging in the new country and the impact of the change in their cultural identity is described. To do so, we seek anchoring in the theoretical assumptions of Stuart Hall, Renato Ortiz, Chiara Pusseti and other relevant authors for the study.

Keywords: immigration; cultural identity; Literature; Samuel Rawet.

No último quartel do século 20, a concepção de identidade foi profundamente afetada pelas transformações ocorridas no campo cultural e social, pela experiência do descentramento operante tanto no âmbito da configuração do sujeito, efeito da fragmentação da identidade, como também pelo descentramento geográfico, facilitado pelo desenvolvimento tecnológico e cultural, favorecido pelas tendências do multiculturalismo intensificadas na década de 1980.

Esse cenário, iluminado pelos teóricos dos Estudos Culturais, possibilitou que fronteiras fossem dissolvidas, promovendo uma interpenetração dos discursos, bem como a desarticulação das estruturas binárias excludentes que alicerçavam a hegemonia cultural enraizada na sociedade colonial.

Para Hall (2006, p. 10), o conceito de identidade sofre modificações: não se aceita mais que ela seja fixa e homogênea, como o sujeito do Iluminismo, “um indivíduo totalmente centrado, unificado”, nem, tampouco, reflexo da crescente complexidade do mundo moderno, ou seja, um sujeito que “não era autônomo”, formado a partir da relação com o outro, como o sujeito sociológico.

Nesse sentido, a identidade subjetiva, que antes estava ligada à identidade nacional, passa por um processo de *desterritorialização*, desarticulando-se e permitindo o surgimento de novas identidades que passam a ser cambiantes e estão num permanente e intenso trânsito. Esse processo de desterritorialização se realiza na mobilidade provocada pela globalização que, em virtude do avanço tecnológico, intensificou a aceleração e a relativização das noções espaço-temporais dos indivíduos.

Hall (2009, p. 108) entende que a identidade não possui uma essência, um núcleo estável. Para ele, a história, os conflitos e as diferenças produzem identidades que estão sempre em trânsito: “essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas”. Corroborando a ideia, Tomaz Tadeu da Silva diz que a identidade

não é uma essência, não é fixa, não é homogênea; é instável, contraditória, fragmentada; está sempre em construção, está ligada a estruturas discursiva e narrativa, está ligada à sistema de representação e tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2009, p. 96-97)

Já Ortiz (2006, p. 8) afirma que “não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos”. Tanto para Hall como para Tomaz Tadeu da Silva, bem como para Renato Ortiz, a identidade não é estática, mas está sempre em trânsito, interagindo com os acontecimentos, sujeita às vicissitudes da história.

Em *Memória e identidade* (2012), Joël Candau, professor de antropologia, também fala sobre a construção da identidade. Para ele,

as identidades não se constroem a partir de um conjunto estável e objetivamente disponível de “traços culturais” - vinculações primordiais-, mas são produzidas e se modificam no quadro das relações e interações sociossituacionais- situações, contextos, circunstância- de onde emergem os sentimentos de pertencimento, de ‘visões de mundo’ identitária ou étnica (CANDAU, 2012, p. 27).

É ponto pacífico entre os autores retrocitados que a identidade tem sido abalada dentro da efervescência contextual em que o mundo vive. Assim, ao discutir sobre a questão da identidade cultural na contemporaneidade, dificilmente poderemos fugir da complexidade identitária do sujeito hifenizado que ocupa o terceiro espaço. Sujeito hifenizado” ou “identidade hifenizada” refere-se à ‘crise identitária’ em que vive o homem na Pós-Modernidade, como explica o teórico Homi Bhabha:

Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’, para as quais não parece haver nome próprio, além do atual e controvertido deslizamento do prefixo ‘pós’: pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo [...] (BHABHA, 2013, p. 19).

Esse processo de fragmentação se dá também na figura do imigrante, que vê arrancados todos os referenciais que o constituem como sujeito social. Um contato com diferentes estruturas culturais, muitas vezes marcadas pela violência, mesmo que seja a violência simbólica.

Como a história registra, a trajetória da humanidade é atravessada pelos êxodos, forçados ou não. Essas mobilidades fazem parte da essência humana desde quando os indivíduos se agruparam em sociedade. Nesse sentido, elas também são vetores de transformação das relações dos sujeitos com os outros e consigo mesmos, legando à memória um papel importante de (re)juntar identidades e histórias recolhidas nos rastros resíduos, na concepção de Glissant (2005), que emergem entre os recortes dos atos de lembrar desses indivíduos. Essas transformações são responsáveis também pelo abalo da ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados à sociedade.

Os processos migratórios, diaspóricos, intensificados nos últimos anos em escala global, acabam provocando certa fragilidade identitária no imigrante, pois lhe é exigido constantemente uma negociação permanente entre sua cultura autóctone e a nova cultura em que está inserido. Nesse hibridismo, embora muito se tenha a ganhar, o imigrante vê-se num momento totalmente instável, de perda de identidade.

É nesse momento de transformações, moldadas no “liquidificador modernizante do ocidente”, na metáfora do mosaico, que a literatura aparece como um portal que permite lidar com a história desses espaços, do novo sujeito que será engendrado aqui. Desse modo, este estudo pretende analisar o conto “Gringinho”, de Samuel Rawet, buscando observar como é descrito o sentimento de pertencimento do imigrante, representado pelo personagem principal do conto, no novo país e o impacto da mudança em sua identidade cultural.

O autor do texto aqui analisado, Samuel Rawet, nasceu na Polônia, em Klimow, no ano de 1931, numa tradicional família judia. Com sete anos, vem para o Brasil com a mãe e os irmãos para reencontrar o pai, que viera anos antes em busca de melhores condições econômicas. É na zona norte, no subúrbio do Rio de Janeiro, que Samuel Rawet e seus familiares passam a morar. Esse cenário também será constantemente recriado na vasta obra literária rawetiana - que inclui contos, ensaios, peças teatrais, etc. - assim como o repúdio à condição subalterna dos imigrantes, notadamente, o judeu.

Com formação acadêmica em Engenharia de cálculo de concreto armado, integrou a equipe de Oscar Niemeyer na construção da nova capital do país, Brasília, e em outros projetos, inclusive fora do Brasil. Seus últimos anos de vida são marcados por um longo processo de isolamento e demência mental, que culminou em sua morte na casa onde morava - Sobradinho - DF -, em 1984, fora da cidade que ajudou a fazer.

Assim como Samuel Rawet e sua família, muitos russos, poloneses e alemães integraram o fluxo migratório do primeiro quartel do século XX no Brasil. Além de ter de abandonar um mundo conhecido, em que dominavam os códigos culturais de expressão, esses imigrantes, com variadas razões para sua condição, chegaram a um mundo não controlável, um novo país. Mesmo tendo consciência de que é uma vida nova a ser forjada, suas identidades são fragilizadas no confronto com as novas relações sociais que precisam ser estabelecidas no país de acolhimento. Esse processo doloroso de adaptação para o imigrante é algo marcante na obra de Samuel Rawet, sobretudo nos contos presentes no livro *Contos do imigrante*, de 1956, dentre eles o conto “Gringinho”, foco desse estudo.

O conto “Gringuinho” foi publicado, originalmente, em fevereiro de 1953, no suplemento literário do Diário de Notícias, no Rio de Janeiro e republicado no primeiro de muitos livros que o autor publicaria. Muito aclamado pela crítica, o conto ainda foi incluído em antologias de destaque como *O conto brasileiro contemporâneo* (1975), organizada por Alfredo Bosi, e *Os cem melhores contos brasileiros do século* (2000), organizada por Italo Moriconi.

A narrativa tem início com um menino, imigrante judeu, adentrando sua casa, chorando, temendo ser punido pela mãe por, naquele dia, ter agredido sua professora na escola, após ter sido castigado por ela com uma régua. O leitor é informado de que esse tratamento de insultos e exclusão é corriqueiro na vida do personagem no ambiente escolar, onde os colegas não fazem questão de serem agradáveis ao garoto, nem mesmo a professora:

Chorava. Não propriamente o medo da surra em perspectiva, apesar de roto o uniforme. Nem para isso teve tempo a mãe. Quando muito uns berros em meio à rotina. Tiraria a roupa; a outra, suja, encontraria no fundo do armário, para a vadiagem. Ao dobrar a esquina tinha certeza de que nada faria hoje. Os pés, como facas alternadas, cortavam o barro pós-chuva. A mangueira do terreno baldio onde caçavam gafanhotos, ou jogavam bola, tinha pendente a corda do balanço improvisado. Reconheceu. Fora sua e restara da forte embalagem que os seus trouxeram (RAWET, 1998, p. 253).

O personagem, como se observa, não chorava por medo de um castigo, mas por uma sobrecarga de sentimentos contraditórios instalada por sua condição de imigrante, indicada pela corda no balanço que “fora sua e restara da forte embalagem que os seus trouxeram”. É por meio dos pensamentos e das emoções do personagem que o leitor compreende os conflitos que assolam o menino e que Samuel Rawet quer explicitar.

Em sua *Introdução a uma poética da diversidade* (2005, p. 17), Édouard Glissant classifica o (i) migrante em três tipos: o “migrante armado” ou o fundador; o “migrante familiar”, aquele que se fixa com seus costumes, histórias e fotografias e o “migrante nu” ou os escravos, arrancados de suas vidas, famílias, lares, pátrias, que

é a mais dolorosa e traumática forma de imigração. Ao ser transportado, sequestrado, ‘o migrante nu’ era colocado no navio negreiro separado do seu povo, falantes da mesma língua, assim, “o ser se encontrava despojado de toda espécie de elementos de sua vida cotidiana, mas também, e sobretudo, de sua língua (GLISSANT, 2005, p. 19)

Nessa concepção de (i) migrante glissantiana, o personagem do conto em estudo seria o “migrante familiar”, uma vez que seu contexto de chegada está fixado na ideia de construir uma nova vida com seus familiares no país. Entretanto, ele também assume características do “migrante nu”, pois está deslocado da sua própria história, com sua identidade cultural fragilizada, ancorando-se apenas nos “rastros resíduos” das lembranças e, em função disso tudo, sofre. A impossibilidade de ubiquidade desse sujeito traz, como consequência, o não pertencimento a nenhum desses lugares.

No artigo “Transmissão cultural entre pais e filhos: uma das chaves do processo de imigração”, as psicólogas Ivy Daure e Odile Reveyard-Coulon, apoiando-se em Grinberg e Grinberg (1986), descrevem o movimento migratório em três etapas:

- A decisão de imigrar, com o anúncio da viagem aos familiares e aos amigos, os projetos associados à imigração e a tonalidade emocional em torno da imigração.
- A viagem imigratória em termos de passagem entre os dois mundos, as emoções da

viagem e os eventuais encontros e descobertas.

– A chegada no país de adoção, as emoções despertadas nesses primeiros momentos, as perspectivas, as dificuldades que se apresentam e o contato com os nativos (DAURE; REVEYRAND-COULON, 2009, p. 417).

Na esteira das autoras, todas as etapas reúnem carga simbólica importante, evidenciadas em manifestações comportamentais e emocionais diversas, como as tensões causadas pelo sentimento de ‘não pertencimento’, as queixas de não se situar nem aqui nem lá. Em “Gringuinho”, o protagonista está imerso em um “caos-mundo” intrapessoal que o coloca em suspense, num entre-lugar, atravessado por um isolamento angustiante:

Ninguém na rua. Os outros decerto não voltaram da escola ou já almoçaram. Ninguém percebeu-lhe o choro. [...] A mãe de lenço à cabeça estaria descascando batatas ou moendo carne [...] Nem o rosto enfiara para ver-lhe o ar de pranto e a roupa em desalinho (RAWET, 1998, p. 253).

Esse isolamento que cerca o personagem é decorrente da impossibilidade de participação social enfrentada por ele, engendrada a partir da noção de imprevisibilidade da relação mundial (globalização) que, segundo Glissant, cria e determina a noção de caos-mundo. Engendra-se, no protagonista da narrativa, um bloqueio que torna mais sólidos seus sentimentos de solidão e abandono. Ele não vê interesse de ninguém por sua angústia, nem mesmo na figura da mãe, e repudia tudo. No caso do herói da narrativa, o processo de mudança está sendo doloroso, mesmo que já tenha passado uns meses “era-lhe estranha a sala, quase estranhos, apesar dos meses, os companheiros” (RAWET, 1998, p. 253).

A antropóloga Chiara Pussetti, no texto “Identidades em Crise: imigrantes, emoções e saúde mental em Portugal” pontua que

A sua “não colocação social” torna o imigrante num ser simultaneamente invisível e opaco, porque incomodamente presente, intimidativo enquanto símbolo das margens, do que a sociedade tenta excluir e pretende não ver; é o criminoso, o ilícito, o irregular e, portanto, o bode expiatório de qualquer problema social (PUSSETTI, 2010, p. 97).

Para a autora, essa condição corsária em que o imigrante é posto o obriga a demonstrar, continuamente, sua inocência diante da sociedade de acolhimento, que o vê como intruso. O espaço que ocupa é o da invisibilidade social e moral. Esse peso carregado pelo imigrante atravessa toda a narrativa do conto “Gringuinho”, transformando-o em duas fatias, narradas em anacronias por um narrador onisciente, cuja tônica é expor, em primeiro plano, o turbilhão de sentimento que constitui o personagem.

Ajeitou sobre a cama o uniforme. A lição não a faria. Voltar à mesma escola, sabia impossível também. Por vontade, a nenhuma. Antigamente, antes do navio, tinha seu grupo. Verão, encontrava-se na praça e atravessando o campo alcançavam o riacho, onde nus podiam mergulhar sem medo (RAWET, 1998, p. 254).

Em meio à desolação do presente, um relicário de lembranças do passado. Essa temporalidade fendida marca o conto em estudo e põe o protagonista em dois polos contrastantes: o antes, de felicidade em seu país “antes do navio”, e o agora, de tristeza e solidão no país de acolhimento, em que não consegue ocupar espaço nenhum. O protagonista é colocado numa situação pendular, entre dois tempos: o real e o seu próprio, em um ritmo que o movimenta para frente e para trás, sem poder se fixar.

Essa alternância entre passado e presente é lugar de desconforto para o personagem. Para além disso, a não linearidade narrativa, resultante da descontinuidade temporal acelerada, contribui para intensificar o drama do protagonista, cuja condição de estrangeiro vem com a alcunha de Gringuinho, que dá título ao conto. O apelido pejorativo, usado pelos colegas para insultá-lo, oblitera a presença do que constitui a identidade do sujeito: o nome próprio; e é responsável também pelo despedaçamento do eu, cindindo-o entre o ser-para-si e o ser-para-o-outro.

A vergonha e a humilhação sofridas por quem é estigmatizado podem reverter numa fonte de força e de resistência (GOFFMAN, 1978). O personagem do conto em análise, diante da humilhação e vergonha – “Gringuinho burro” – ensaia uma reação e parte para a violência física: primeiro com o colega Caetano, filho da diáspora africana que rejeita o imigrante e, depois, com a professora que quis castigá-lo com uma régua:

Ah! É o gringuinho!” [...] Parecia um bicho encolhido, jururu, paralisado... “Fala gringuinho”. Solo. “Fala gringuinho”. Coro. “Fala gringuinho”. Novamente as vozes atrás da carteira. Da outra vez correria como acuado em meio a risos. Recolhido no quarto desabafou no regaço da mãe. [...] Em meio à gritaria (RAWET, 1998, p. 255).

O que o conto “Gringuinho” traz à cena é a dificuldade e o sofrimento de quem precisa lidar com o preconceito diário que fere sua identidade. No caso do personagem, com a substituição do nome por um apelido. Esse apelido, odiado pelo herói da narrativa, é um lembrete incômodo da condição de inferioridade e menosprezo a que o imigrante é submetido, atuando também como barreira sólida de isolamento e subalternização.

O protagonista se fecha na mudez. E a escola e demais espaços no novo país se convertem em ambientes de tortura e exclusão para ele. O garoto Gruinguinho tem dificuldade com a língua, como se percebe no trecho que segue:

Nem às figuras se acostumara, nem às histórias estranhas que lia aos saltos. Fala gringuinho. Viera de trás a voz, grossa, de alguém mais velho. Fala gringuinho. Insistia. Ao girar o pescoço na descoberta da fonte fora surpreendido pela a ordem de leitura. Olhou os dentes aguçados insinuando-se no lábio inferior como para escapar. Explicar-lhe? Como? (RAWET, 1998, p. 254).

A perda da língua impõe ao personagem uma das mais desestruturantes sensações. Ele está sendo excluído pela língua, não consegue se expressar. Isso fomenta seu sentimento de impotência e inferioridade, restando-lhe apenas o recuo: “Mudo curvou a cabeça como gato envergonhado por diabrura. Era-lhe fácil a lágrima” (RAWET, 1998, p. 254).

Percebe-se, pela leitura do conto, que Gringuinho é um sujeito que está em pêndulo em dois mundos, recluso numa prisão invisível, situado à margem, impossibilitado de exercer suas atividades sociais. Esse “Terceiro Espaço”, nos termos de Homi Bhabha (2013), que se estabelece nesse contexto, torna-se lugar de “proliferação subalterna da diferença”, em que todos negociam algum ponto e em alguma medida, onde “as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhada” (HALL, 2006, p. 85), permanecendo opacas e indistintas e, por isso mesmo, nunca serão imunes às tensões e aos conflitos, ainda que na esfera introspectiva como no conto de Samuel Rawet.

Essa incomunicabilidade latente que toma corpo dentro do texto é o retrato do deslocamento linguístico e social do imigrante que Samuel Rawet se propõe a dizer. Gringuinho, como imigrante, não consegue adentrar na teia da sociedade em que está inserido, pois ela refuta o diferente. Sua solidão e a sensação de abandono e fragilidade são ainda reforçadas na figura do irmão bebê, que mesmo com seu “blá-blá” infantil, consegue estabelecer uma comunicação e o personagem Gringuinho não.

Blá-blá! A poça de urina se principiava a irritá-lo e após esperneios o irmão arrematou em choro arrastado. Agitou o chocalho novamente, com indiferença, olhou a rua. O matraqueado aumentara o choro. Não percebeu a entrada da mãe. Sem olhá-lo recolheu o irmão no embalo. Tirou da gaveta a fralda seca, e entre o ninar e o gesto de troca passou-lhe a descompostura. Insistiu no pedido do armazém. Ele tentou surpreender-lhe o olhar, conquistar a inocência a que tinha direito. Depois gostaria de cair-lhe ao colo, beijá-la e contar tudo, na certeza de que lhe seria dada a razão (RAWET, 1998, p. 255).

Um sofrimento angustiante que paralisa o leitor. O personagem é consumido pela tristeza. A mãe dele também parece sofrer, como evidenciam o fato de ela passar do ninar à descompostura, a falta de paciência e a não percepção do filho.

O conto é construído com frases curtas, aceleradas e com poucos parágrafos, assim como muitos textos de Samuel Rawet, o que proporciona ao texto maior dinâmica, além de força e profundidade a cada acontecimento que é narrado.

Entrecortada por acessos aos pensamentos presentes e passados do protagonista, a narrativa atualiza o que parece ser a tônica da obra de Samuel Rawet: uma sobrecarga de um necessário pensar, de um desespero surdo.

O conto é encerrado de forma vaga, não há um desfecho ou solução para o conflito que vive o personagem ou mesmo perspectiva de resolução, que continua excluído. Constitui-se, por isso, um círculo em aberto, em elaboração, à espera de uma pena qualquer que o feche. Esse final que parece querer continuar metaforiza a esperança do próprio imigrante de um dia encontrar-se consigo mesmo... aqui ou lá.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

DAURE, Ivy; REVEYRAND-COULON Odile. Transmissão cultural entre pais e filhos: uma das chaves do processo de imigração. **Psicologia Clínica**, v. 21, n. 2, Rio de Janeiro 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v21n2/11.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GLISSANT, Édouard. **Introdução à uma poética da diversidade**. Tradução: Enilce Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PUSSETTI, Chiara. Identidades em crise: imigrantes, emoções e saúde mental em Portugal. **Saúde Soc.** São Paulo, v.19, n.1, p.94-113, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v19n1/08.pdf>. Acesso em 01 jul. 2019.

RAWET, Samuel. **Contos do imigrante**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OS POSTS COMO ATO DE LINGUAGEM: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DOS DISCURSOS ANTICOMUNISTAS

THE POSTS LIKE ACT OF LANGUAGE: AN ANALYSIS SEMIOLINGUISTICS OF ANTICUMMUNISTS DISCOURSES

Dalila Maria Silva de Macêdo
dalilamariabm@hotmail.com

Graduanda em Letras-Português (UFPI). Pesquisadora de Iniciação Científica. Membro do NEPAD/UFPI/CNPq.

RESUMO

Este trabalho propõe-se a analisar e descrever os atos de linguagem existentes em *posts* anticomunistas nas redes sociais. Para tanto, utiliza como referencial teórico-metodológico a Teoria Semioliológica (TS) de Patrick Charaudeau. O corpus foi composto de duas postagens publicadas no ano de 2021 em uma das maiores redes sociais da atualidade, o *Twitter*. Os resultados mostraram que os *posts* se apresentam como gênero discursivo mais comentado, mais “curtido” e mais compartilhado na sociedade contemporânea, traduzindo-se em atos de linguagem regidos por princípios de influência que almejam o fazer crer (persuadir), o fazer sentir (emocionar) e o fazer agir (realizar). Tais atos de linguagem estão inseridos em circunstâncias discursivas peculiares cujo contexto é marcado pela retomada dos discursos anticomunistas originados durante a Guerra Fria e que elegem a “ameaça comunista” como principal problema a ser combatido. Concluímos que os *posts* analisados são uma representação da produção e da disputa de sentidos na sociedade brasileira contemporânea acerca do comunismo, valendo-se de organização e estratégias discursivas no sentido de produzir um efeito de verdade que possa desencadear a adesão da sociedade.

Palavras-chave: Discurso; Semioliológica; *Posts*; Comunismo.

ABSTRACT

This work is proposed to analyze and describe the acts of language present in posts anticomunist on networks social. Therefore, uses it as a theoretical and methodological reference the Semioliological Theory (ST) by Patrick Charaudeau. The corpus was composed for two posts, posted in the year of 2021 on one of the today's largest social networks, the Twitter. The results showed that posts present themselves as discursive gender most commented, more liked and more shared in contemporary society, translating into acts of language governed by principles of influence that aim to make believe (persuade), make it feel (emotional) and make it act (realize). Such acts of language are inserted in peculiar discursive circumstances whose context is marked by the resumption of anticomunists discourses originated during the Cold War and who elect the “communist threat” as the main problem to be fought. We concluded that the posts analyzed are a representation of production and dispute of meanings in contemporary Brazilian society about communism, making use of organization and discursive strategies in order to produce a truthful effect that can trigger the accession of society.

Keywords: Discourse; Semioliologicals; *Posts*; Communism.

INTRODUÇÃO

A análise do discurso engloba diversas vertentes sejam elas política, religiosa, literária ou midiática, e nelas se busca compreender a natureza ideológica, as circunstâncias e as condições de produção discursiva. Nessa perspectiva, o presente artigo pretende analisar o ressurgimento de discursos anticomunistas que se manifestaram após as eleições do presidente dos Estados Unidos Donald Trump em 2016 e do atual presidente da república Jair Bolsonaro em 2018.

Diante disso, tais análises tiveram como embasamento a Teoria Semiolinguística (TS) do linguista francês Patrick Charaudeau, o qual compreende como principais postulados a relação psicossocial no processo de semiotização do mundo. A Semiolinguística apresenta e compreende o papel dos sujeitos e suas intencionalidades no ato de linguagem além da influência que eles possuem na produção e interpretação dos sentidos.

Charaudeau (2012), faz uma explanação aprofundada de que todo discurso argumentativo possui informações explícitas e implícitas que ganham significados a partir das circunstâncias de discurso, possui também sujeitos que utilizam de estratégias para argumentar e alcançar a persuasão de um interlocutor. Essa encenação ocorre a partir de uma organização argumentativa que leva em conta a situação de comunicação, a intenção a ser alcançada e a maneira que o interlocutor recebe e reage à proposta.

Além dos postulados do linguista francês Patrick Charaudeau, lançamos mão de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD), vinculado à UFPI/CNPq e publicadas em Moura, Batista Jr. e Lopes (2015); Moura, Batista Jr. e Lopes (2017); Lopes, Batista Jr. e Moura (2018); Moura e Magalhães (2021); Moura e Lopes (2021); Moura e Rocha (2021a; 2021b); Rocha, Paiva, Moura e Piancó (2021); Rocha e Tomaz (2022), além de publicações diversas como Moura e Tomaz (2020); Moura (2020); Rocha e Moura (2022) e Tomaz, Rocha e Moura (2022).

Tais estudos nos propiciaram elementos para realizar as análises. Para este trabalho, consideramos as redes sociais como locais de encenação, atuando como meios de divulgação e de argumentação de diversos tipos de discursos e, através de uma das maiores plataformas digitais da atualidade, o Twitter, buscamos apresentar a formação dos discursos anticomunistas com base na TS. Para realizar essa análise coletamos dois *posts* em perfis, aparentemente de direita, nos quais foram verificados a pertinência de encenações argumentativas que podem ser analisadas a partir da construção dos atos de linguagem nos quais o comunismo é associado às problemáticas sociais.

Assim, este trabalho busca desvelar os atos de linguagem, caracterizando seus atores e suas estratégias discursivas para que seja alcançado um objetivo enunciativo. Dessa maneira, os *posts* das redes sociais são práticas de manifestação e interação social, as quais se tornam ferramentas adequadas para a análise levando em conta a realidade da tecnologia atual. Para além disso, o contato com a análise de discursos sociais, quaisquer que sejam, abre portas para ampliar e transformar as práticas de leitura e interpretação do mundo.

O ADVENTO DA SEMIOLINGÜÍSTICA

No campo da análise dos discursos, usam-se como ferramentas e orientações, diversas vertentes com suas próprias características, sendo uma delas a Teoria Semiolinguística. Tal abordagem teórica surgiu por volta dos anos de 1980, na França, com Patrick Charaudeau e seu estudo se desenvolveu efetivamente pelo mundo. A Semiolinguística consegue englobar diversos tipos de discursos para análise; compreende o papel dos sujeitos na resolução de problemas comunicacionais e pragmáticos, além de investigar a intencionalidade dos sujeitos na realização

do discurso, verificando sua influência na produção e interpretação dos sentidos bem como no processo de semiotização do mundo a partir de um contexto psicossocial.

A semiolinguística é uma teoria que tem como objeto de estudo a linguagem nas suas dimensões implícita e explícita. Portanto, para a compreensão da linguagem, é necessário que sejam considerados os elementos psicossociais, ou seja, a linguagem é um resultado de um contexto social e psicológico que precisa da existência dos sujeitos interativos (emissor e o receptor) e que pode ser realizada e compreendida tanto de forma explícita, clara, literal, como também pelos conhecimentos implícitos, saberes/fatos já existentes no íntimo dos sujeitos que influenciam diretamente na produção ou no recebimento da informação.

A Teoria Semiolinguística concebe o seu objeto de estudo, o fenômeno linguageiro, como o resultado de uma dupla dimensão, a dimensão implícita e a dimensão explícita. Nesse sentido o ato de linguagem significa não somente pela sua configuração semiológica visível, mas também pelos saberes que são acionados pelos sujeitos durante os processos de produção e interpretação desse ato (CORRÊA-ROSADO, 2014, p.3)

As duas dimensões não importam separadas, são indissociáveis e interdependentes no processo do ato de linguagem: “[...] estas, por sua dupla articulação, pela particularidade de suas unidades (sintagmática-paradigmática em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens” (CHARAUDEAU, 2007 p.13). A dupla dimensão se relaciona, ainda, com os contratos de comunicação que os sujeitos estabelecem, de acordo com o contexto de realização do ato de linguagem e das circunstâncias do discurso.

Segundo Charaudeau (2001), o ato de linguagem é uma relação ativa e interdependente entre o dizer e o fazer, com vistas a uma interação entre os sujeitos protagonistas que buscam alcançar uma intencionalidade ou significação de um determinado discurso (dizer) por meio de um contexto de produção/interpretação (fazer).

Ainda, o ato de linguagem é exercido por uma encenação discursiva que depende dos dois circuitos/dimensões em que estão presentes os sujeitos e, também, do contexto psicossocial. Nesse sentido, o ato de linguagem é dependente da coexistência dos sujeitos no seu papel de comunicante, enunciador, interpretante e destinatário.

Nessa perspectiva, o ato de linguagem, como um fenômeno resultante de um contexto de interação entre os interlocutores com influências da dupla dimensão, pode, ainda, ter finalidades de referenciar ou de significar. No seu papel de referenciação, a linguagem produz o seu sentido por meio da apresentação de um elemento linguístico morfossemântico juntamente com a simbolização desse elemento. Já a função de simbolização, assim como indica a nomenclatura, é compreendida na representação da linguagem por meio do signo, o qual é composto por informações, que simbolizem mais do que sua forma diz, e que promovam um sentido completo.

Tais finalidades são realizadas por meio do signo linguístico, o qual possui um papel fundamental no ato de linguagem. Na semiolinguística de Charaudeau, o signo está inserido somente no discurso, pois sozinho, na sua forma, ele não possui uma função ou sentido efetivo, e para que ele cumpra o seu papel de significar deve ser composto de informações do contexto sociocomunicacional.

Sendo assim, é possível observar que o signo, como meio sistemático da linguagem, não significa sozinho, somente com o que está explícito e claro, ele, imprescindivelmente, necessita de meios implícitos resultantes do contexto de realização da comunicação para que seja alcançado um discurso completo e eficaz.

Assim, percebemos que o ato de linguagem, na sua composição com um todo, depende diretamente das dimensões explícitas e implícitas para se concretizar que surgem como consequências de circunstâncias do contexto de realização, ou seja, as dimensões são “provenientes das circunstâncias de produção/interpretação do ato de linguagem ou Circunstâncias do Discurso” (CORRÊA-ROSADO, 2014, p.4).

As Circunstâncias do discurso ou circunstâncias de produção/interpretação são saberes que os sujeitos compartilham, implicitamente, dentro de um grupo social, de acordo com as experiências vividas e compartilhadas entre os protagonistas do discurso. Assim, os dois sujeitos desenvolvem e criam hipóteses sobre uma determinada proposta discursiva que vai ser produzida ou interpretada.

Assim sendo, tanto o sujeito interpretante necessita das hipóteses do enunciador, para decifrar, entender e interpretar a proposta de linguagem, quanto o próprio enunciador que engendra hipóteses baseadas no seu conhecimento e também nos conhecimentos que seu interlocutor obtém a partir da dimensão implícita, a qual existe dentro de uma comunidade em que os dois protagonistas estão presentes, assim será realizado um discurso que desenvolva interação entre eles.

Apresentado o ato de linguagem, os sujeitos protagonistas e as circunstâncias do discurso para a Teoria Semiollingística, podemos compreender ainda a construção do sentido, denominada por Charaudeau (2001) como a semiotização do mundo. O autor explica esse processo de semiotização como uma construção/semiotização do mundo por meio da participação ativa dos sujeitos no ato de linguagem citados anteriormente como: eu enunciador (EUE), eu comunicante (EUC), tu destinatário (TUD) e o tu interpretante (TUI).

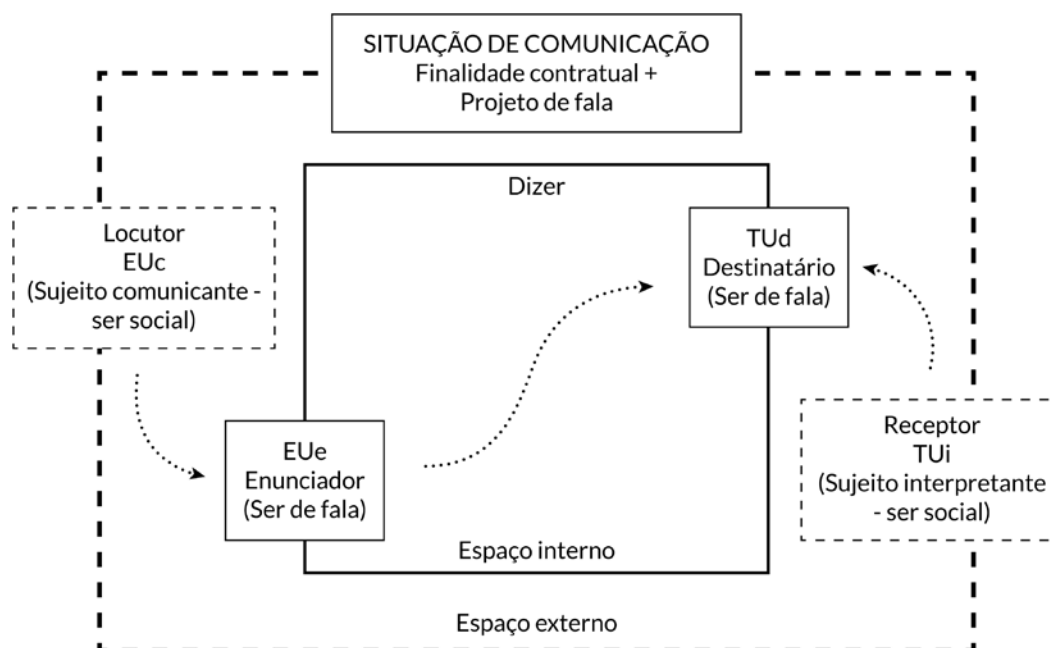
Nessa lógica, é importante ressaltar que os sujeitos determinados pela teoria não se referem, sempre ou diretamente, a pessoas de “carne e osso”, mas sim a lugares de realização do discurso. Sendo assim, cada sujeito apresentado e definido por Charaudeau possui uma função na produção ou na interpretação e, portanto, na significação de um determinado discurso levando em conta, sempre, o local de manifestação da encenação e a relação contratual.

Colocando em foco, primeiro, o circuito externo (fazer) o Eu comunicante e o Tu interpretante são identificados como parceiros do discurso. O EUC tem o papel de colocar em cena o enunciador, é o parceiro responsável pelo local onde um determinado discurso é realizado. Considerando nosso objeto de estudo, podemos citar como exemplos os perfis das redes sociais nas diversas plataformas onde se encontram. O TUI, como a própria nomenclatura indica, atua no papel de interpretar. Tal interpretação é praticada pelos interlocutores reais, pelo público verdadeiro ou por quem interage impondo uma hipótese/tese a favor ou contra o discurso imposto.

Por conseguinte, os dois outros sujeitos: Eu enunciador e o Tu destinatário são apresentados pela Teoria Semiollingística como protagonistas, e estão dentro do circuito interno (dizer). O EUE é quem realiza, propriamente, o discurso e quem opera a mensagem que deseja passar para o interpretante. O TUD, diferente do tu interpretante, é o público-alvo, ou seja, são os interlocutores idealizados a receberem a informação.

Para representar tais asserções, podemos identificar, a seguir, o quadro teórico organizado por Charaudeau detalhando o ato de linguagem (Quadro 1):

Quadro 1 - Representação do ato de linguagem (A de L)



Fonte: Charaudeau (2008).

Sendo assim, o processo de semiotização do mundo se desenvolve através dos elementos de transformação e transação. Segundo Côrrea-Rosado (2014), a relação entre os fenômenos de transformação, os quais podem ser explicitados como meios que modificam ou que evoluem e transformam um mundo a significar (mundo referencial) em um mundo significado; e os fenômenos de transação, os quais levam em conta as interações, reflexões entre os sujeitos dentro de um contexto já significado. Desse modo, a construção do sentido através do ato de linguagem, envolve processos que exigem a interação dos sujeitos com a comunidade a que pertencem e também entre si, pois a semiotização depende de influências dos sujeitos, trocas reflexivas de visão de mundo, contextos sociocomunicativos e valores individuais e coletivos de cada sujeito que realiza o ato de linguagem.

A partir de tais fatos, Charaudeau (2001) afirma que as encenações realizadas pelos sujeitos vão além de estabelecer uma verdade absoluta, buscando convencer, persuadir e fazer o interlocutor concordar com o que está sendo dito pelo sujeito locutor.

Dentro desse processo de encenação e de semiotização do mundo por meio do ato de linguagem, existe também uma relação contratual entre os sujeitos para que os objetivos da linguagem sejam alcançados. Nesse sentido, a depender do contexto em que os interlocutores estejam inseridos, o ato de linguagem estabelece um contrato levando em conta as intenções em comum existentes dentro desse grupo comunicacional, ou seja, a relação contratual muda de acordo com os objetivos sociocomunicativos de uma comunidade.

Charaudeau (2001), aponta três componentes existentes na relação contratual. Tais componentes são compreendidos como o *comunicacional*, o qual leva em conta a interação entre os sujeitos por meio de um tipo de linguagem; o *psicossocial* que considera a influência de características físicas, comportamentais semelhantes entre os realizadores da linguagem de forma que se atraiam; e por último o componente *intencional*, o qual se entende como intenções, conhecimentos individuais de cada sujeito sob influência da interdiscursividade, ou seja, objetivos baseados em fatos compartilhados, implicitamente, dentro de uma comunidade.

Sendo assim, tais relações contratuais dependem dos saberes compartilhados pelos sujeitos do dizer (Eue e Tud), dentro do circuito interno do ato de linguagem, e condiciona, também, as circunstâncias dos discursos. Tais contratos de comunicação se voltam para o alcance de objetivos coletivos ou o estabelecimento de sentidos dos discursos entre os protagonistas de um mesmo contexto sociocomunicativo, e esses intuitos se relacionam com os conhecimentos interpretados e partilhados dentro de uma comunidade social.

Para que os contratos sejam estabelecidos para a realização do ato de linguagem pelos participantes e protagonistas, são necessárias condições e restrições estabelecidas pela Teoria Semiollingística de Charaudeau, as restrições, que envolvem a finalidade, a identidade dos participantes, o propósito e as circunstâncias materiais, juntamente com as condições voltadas para a troca de informações configuram e complementam as circunstâncias do discurso, que promovem a compreensão, interpretação e reconhecimentos entre os sujeitos que praticam o ato de linguagem.

De acordo com o que foi abordado, foi possível compreender a Teoria Semiollingística de Charaudeau com foco no ato de linguagem e nas circunstâncias do discurso. As noções de discurso e linguagem se fazem necessárias na compreensão desse estudo de forma que as informações e reflexões abordadas são uma extensão de tais conceitos. Sendo assim, foi possível visualizar minuciosamente o processo de ato de linguagem, os sujeitos presentes nos circuitos do dizer e fazer bem como as relações contratuais necessárias para que os discursos sejam produzidos e interpretadas levando em conta os saberes compartilhados por meio das circunstâncias do discurso.

Análise semiollingística dos discursos anticomunistas nas redes sociais

As teorias em torno do comunismo como modelo de organização da sociedade têm origem em Karl Marx. Ele aponta que o sistema comunista surge com as primeiras lutas entre o proletariado e a burguesia na tentativa de impor o interesse da classe de operários. Marx e Engels (2001), afirma que comunismo se trata de um modelo no qual visa interesses comuns a toda classe de operários em qualquer nação. Assim, o objetivo dos comunistas é formar e conquistar poder para a classe proletária buscando debilitar e destruir a classe burguesa.

De acordo com a abordagem de Marx e Engels (2001), o modelo comunista não intenciona ceder as propriedades que conquistaram com a independência financeira ou com o esforço pessoal ou coletivo, eles buscam suprimir as propriedades burguesas, privadas que mantém o poder centralizado e desigual de maneira que as propriedades passam a ser direcionadas a poucos marginalizando as classes mais baixas. Por conseguinte, é importante ressaltar que o proletariado, nas suas condições e diretos trabalhistas exploratórios, é incapaz de gerar algum tipo de propriedade como afirma (MARX; ENGELS, 2001, p. 47) “Mas será que o trabalho assalariado, o trabalho do proletário possibilita-lhe criar alguma propriedade? De forma alguma”.

Tal modelo era concentrado, após os anos 1920, na União Soviética e na Alemanha depois passou a influenciar nações próximas como a Finlândia e a França. Após a Segunda Guerra, e por conta de diversas revoluções dentro das próprias nações, o comunismo passou a ser implantado em alguns países como China, Coreia do Norte, Alemanha Oriental e, na América Latina, em Cuba, como uma força armada ou força eleitoral, a depender das situações enfrentadas em cada país.

Com a Guerra Fria, período compreendido entre o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945 e a queda da União Soviética em 1991, as disputas passaram a existir no plano das ideias e a polarização entre os ideais capitalistas e comunistas ocuparam muito espaço. Esse período foi de desgostos entre as duas potências da época tendo em vista as atitudes soviéticas em se distanciar dos ideais de poder econômico e político influenciados e determinados pelos EUA. Segundo Souza e Marchi Junior (2013) a Guerra Fria pode ter tido início nos Estados Unidos por conta da ameaça que a nação sentiu com a disseminação do comunismo não só pela Europa como também por todos os outros continentes do mundo.

A partir dos anos de 1980, tal polarização parecia ter sido extinta, porém voltou à tona com a eleição do presidente Donald Trump em 2016 nos Estados Unidos. Assim como outros líderes republicanos, os comportamentos autoritários, patriarcais e excludentes influenciam diretamente seus seguidores e acabam propagando mais rápido e com maior força os seus discursos, dentre esses, o anticomunista.

Além da eleição de Trump, fatores políticos como a saída do Reino Unido da União Europeia iniciado em 2017 e o crescimento da extrema-direita na Europa influenciaram o ressurgimento de discursos anticomunistas justificados em comportamentos nacionalistas e patriarcais que nomeiam o comunismo como uma “ameaça vermelha”, a qual põe em risco a democracia.

Diante do exposto contexto histórico acerca do percurso do regime comunista podemos identificar e analisar nos próximos tópicos as categorias da Teoria Semiolingüística existentes nos *posts* das redes sociais. Tais categorias são capazes de expor o processo de ato de linguagem e as circunstâncias de discurso, os imaginários sociodiscursivos existentes e a organização argumentativa presentes nesses *posts*.

Os *posts* como ato de linguagem

No âmbito brasileiro, a volta do anticomunismo tomou conta do cenário político a partir de alguns fatores: as manifestações populares em junho de 2013, em prol da melhoria e qualidade de transportes, educação e saúde e a chegada de Temer em 2016 após a retirada de Dilma Rousseff da presidência. Tais fatos foram avançando e com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 levou para o cenário brasileiro um avanço do anticomunismo por meio de seus discursos autoritários, nacionalistas e de extrema-direita.

O Bolsonarismo passa a utilizar tais discursos realizando uma ligação com o Partido dos Trabalhadores como principal representante e atuante dos ideais comunistas no Brasil, mesmo que tal partido nunca tenha se associado ou adotado tal sistema em suas propostas, como afirma Moreira (2020, p.36) “[...] o PT não possui uma tradição comunista em suas origens como o PCB, PCdoB ou PSTU, mas sim uma dinâmica diferenciada de atuação reformista dentro da democracia liberal”. Assim sendo, o Bolsonarismo busca por meio de tais comportamentos alcançar um maior local de debate político adotando como estratégias o ataque ao comunismo.

No momento atual, há uma forte polarização que toma conta dos discursos diversos, sendo as redes sociais o principal local de embate e a principal arena utilizada para diferentes debates. Assim, por influência dos discursos instituídos por representantes políticos, seus seguidores e simpatizantes acabam reproduzindo e disseminando uma opinião em comum, nas diversas plataformas digitais.

É nesse contexto que estão os *posts* que escolhemos para esta pesquisa. Os 2 *posts* que colhemos, foram retirados da plataforma digital *Twitter* e apresentam temas no contexto da sociedade brasileira em que é colocado aos ideais comunistas a responsabilidade pelas problemáticas existentes nesse meio. Tais temas se resumem no comunismo como culpado dos males sociais associado ao Foro de São Paulo e o efeito do sistema comunista nos países que adotaram tal sistema, sendo o Brasil um próximo alvo do sistema comunista.

Muitos desses *posts* trazem ilustrações acompanhadas de elementos verbais que se complementam e formam um discurso completo, como a publicação recortada da rede social *twitter*. No contexto do *post 1* (Figura 1), expressa-se uma ideologia do comunismo de forma negativa associando o sistema à morte. As portas com os nomes representam os países: Rússia, China, Coreia do Norte, Cuba, Venezuela, e Brasil. As cinco primeiras portas abertas repletas de sangue constata-se que o sistema causou dor e misérias aos países, já na sexta porta está o Brasil com a imagem do atual presidente da república Jair Bolsonaro segurando e atirando com uma arma- objeto que representa algumas posições e propostas de transformações sociais do presidente- “protegendo” o país contra o comunismo. Com a proteção do presidente a “morte”, ou seja, o sistema se afasta do país.

Figura 1 - Post 1



Fonte: Post do Twitter (2021).

Algumas publicações fazem alusão ao Foro de São Paulo (FSP), que é uma das maiores organizações políticas internacionais-América Latina e Caribe-, criado em 1990 pela liderança de Luiz Inácio Lula da Silva com a coordenação de Fidel Castro e com o apoio e participação de membros e partidos de esquerda. O FSP “[...] propugnam a luta antiimperialista e antineoliberal, defendem a emancipação dos povos latino-americanos e caribenhos e se destacam pela defesa da integração continental do ponto de vista político, econômico, social e cultural.” (MELO; BARROS, 2019 p.109).

No *post 2* (Figura 2) escolhido acerca do Foro de São Paulo, postado no dia 30/08/2021 no *Twitter*, a organização é compreendida como uma ameaça ao capitalismo e a democracia das nações. Tal interpretação é observada no apelo do usuário @BiraFratucello2 para o combate ao comunismo Chinês “implantado” pelo Foro com intuito de destruir a sociedade brasileira. No trecho “Ou exigimos com leis o fim do Foro de São Paulo ou ele destruirá a nós todos” o usuário apresenta o conectivo “ou” como meio e argumentação e manipulação do leitor para que “escolha” se unir a classe de direita e ponha fim a destruição social, caso contrário contribuirá para que tal fato ocorra.

Figura 2 - Post 2



Bira Conservador , Cristiano 🇧🇷 ...

@BiraFratucello2

Ou exigimos com leis o fim
do Foro de São Paulo ou ele
destruirá a nós todos.
Essa é a porta do comunismo
Chinês no Brasil.
Se vencerem , seus filhos
derramarão lágrimas de
sangue por nossa culpa de
aceitação.

Fonte: Twitter- Bira Conservador, Cristiano- @BiraFratucello2 (2021).

Podemos considerar cada *post* dessas como um ato de linguagem, na medida que existe uma totalidade discursiva para que seja produzida e interpretada cada publicação. Considerando a completude dos dois circuitos denominados por Charaudeau (2001), entendemos que o lugar de produção, sendo as páginas ou “quem” publica, seria o sujeito comunicante e os leitores ou qualquer público que consiga compreender e interpretar e reagir à encenação é denominado como o sujeito interpretante, ambos presentes no circuito externo.

Na formação discursiva dos *posts*, em consonância com o externo, visualizamos a encenação discursiva que ocorre na produção do conteúdo das postagens pelo eu enunciador e é compartilhado pelo sujeito destinatário, o qual concorda com a mensagem repassada. Tais protagonistas se fazem necessários e a relação entre o fazer o dizer compõem e formam o ato de linguagem.

Nessa perspectiva, tendo em vista os discursos anticomunistas encenados nos *posts*, identifica-se uma relação contratual considerando a própria encenação discursiva e o meio situacional, os quais são presentes nos circuitos interno e externo com seus protagonistas e parceiros, respectivamente. Assim, podemos chegar a conclusão de que os sujeitos comunicantes e enunciativos são os produtores dos ideais anticomunistas que alcançam os diversos sujeitos interpretantes, seja o público de direita ou de esquerda, pois ambos conseguem compreender e opinar acerca dos fatos encenados, porém, quando há um compartilhamento de ideias, visto na reprodução do discurso tanto na interpretação, na repostagem das publicações ou na concordância de informação, identificamos o sujeito destinatário, o qual é afirmado como o público de direita.

Com isso, o contrato comunicacional existente nos discursos encenados nas publicações, é um meio por onde é possível realizar a encenação discursiva formada por normas socioculturais. Assim, o contrato comunicacional delimita os dizeres realizados nos *posts* de acordo com o

ambiente situacional em que estão inseridas. Neste caso há regras contratuais a serem seguidas nas redes sociais de forma a ser usada uma linguagem necessária para que a encenação seja efetivada com a interação com o público-alvo, o grupo de direita.

Quanto a circunstância de discurso dos *posts* expostos, observamos a intencionalidade argumentativa dos sujeitos. Segundo Moura (2020), o sujeito comunicante é quem inicia a produção da encenação e promove o processo intencional ao sujeito enunciador e, realiza um alcance dos sujeitos destinatário e interpretante. Assim, as páginas/usuários que fizeram os *posts* se tornam os sujeitos comunicantes e enunciadorees que, para alcançar o convencimento dos sujeitos destinatário e interpretante, utilizam estratégias verbais e não verbais baseado no contexto social e político da realidade para expressar suas intencionalidades discursivas.

Sendo assim, no *Post* 1, além da constatação contextual já explanada, observamos que foram utilizados recursos verbais e não-verbais que chamam mais a atenção do leitor e que exprimem a intenção do discurso. A cor vermelha no mesmo tom no sangue derramado nas portas (países) e no personagem da morte representam tanto a dor, o sofrimento e a destruição como também associa ao Partido dos Trabalhadores (PT), o qual é vinculado a disseminação do comunismo no Brasil. Além disso, a frase que inicia o *post* “Comunismo aqui no Brasil não!!! Xô... sai pra lá” articula-se como um diálogo realizado pelo presidente na “porta brasileira”.

Após a análise posta, observamos que um *post* vai além de uma informação superficial, mas possui uma significância maior através dos componentes da teoria. Portanto, constatamos os elementos existentes no discurso que contribuem e alcançam uma interpretação efetiva composta por conhecimentos explícitos e implícitos, por reais sujeitos dos discursos e pelas circunstâncias discursivas idealizadas, elementos importantes para a clareza de uma encenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo conseguimos verificar os *posts* como atos de linguagem entre os sujeitos existentes nos discursos anticomunistas a partir de uma composição intersemiótica, envolvendo elementos verbais e não-verbais. Procuramos, também, desvelar os elementos explícitos e implícitos existentes em cada *post*, caracterizando cada cena enunciativa como pertencente a um campo discursivo cuja formação ideológica posiciona-se à direita.

Podemos concluir, ainda, que os enunciadorees dos discursos apresentados nos dois *posts* utilizam-se da persuasão validada através da apelação, da ironia e das acusações para convencer o interlocutor a aderir às proposições que lhes são apresentadas.

Além disso, as encenações apresentam as pautas “do momento”, compostas por conteúdos mais discutidos, comentados e mais compartilhados em cada circunstância discursiva, o que permite uma associação direta entre a língua e o contexto no qual ela é utilizada, suas artimanhas e estratégias, que fazem do discurso uma arena na qual ocorre a produção e a disputa de sentidos.

Por fim, a análise e o reconhecimento dos atos de linguagem nos *posts* contribuíram para uma visão aprofundada dos participantes, das intencionalidades, das circunstâncias discursivas e todos os elementos necessários presentes nos diversos discursos.

REFERÊNCIAS

- CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Teoria Semiolinguística: alguns pressupostos. **Revista memento**, v. 5, n.2, julho-dezembro de 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826>. Acesso em: 30 out. 2021.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de (org.). **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2001, p. 23-38. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/nucleos/nad/CHARAUDEAU%20-%20Uma%20Teoria%20dos%20sujeitos%20da%20Linguagem.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução: Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOPES, Maraisa; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; MOURA, João Benvindo de. **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1E4p24MwtwEIYLOBy9Cv86l8P1ww5lsmP/view>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- Marx, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- MELO, R. A de; BARROS, P. S. **O Foro de São Paulo e a política externa brasileira de 2003 a 2016**. São Paulo: PROLAM, 2019. p. 108-121. *E-book*. Disponível em: http://www.prolam.usp.br/wp-content/uploads/sites/35/2021/01/livro-iii_questoes-contemp-1.pdf#page=109. Acesso em: 30 nov. 2021
- MOREIRA, Danilo S. O. Anticomunismo na política externa brasileira: passado e presente (1930-2020). **Hoplos**, v. 4, p.26-49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/hoplos/article/view/41153/24652>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação Editorial, 2015. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tgbNcdFEm3HWUu9UPI2KGqGeqDFLK8F_/view. Acesso em: 27 abr. 2022.
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYewS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- MOURA, João Benvindo de; TOMAZ, Patrícia Rodrigues. O discurso jurídico e as provas retóricas em sessões de mediação de conflitos. **Letras em Revista**, v. 11, p. 263-277, 2020. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/291>. Acesso em 9 mar. 2022.
- MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte: um retrato do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/analise-discursiva-de-editoriais-do-jornal-meio-norte-um-retrato-do-piaui/>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- MOURA, João Benvindo de; MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio (org.). **Fluxos discursivos na sociedade em rede**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/fluxos-discursivos-na-sociedade-em-rede/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discursos-imagens-e-imaginarios/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MOURA, João Benvindo de; ROCHA, Max Silva da. **Semiolinguística e Retórica: interfaces**. Teresina: Editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiologia-e-retorica-interfaces/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MOURA, João Benvindo; ROCHA, Max Silva da. Atos retóricos de linguagem em discursos do orador Jesus de Nazaré. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, p. 149-171, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9807>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ROCHA, Max Silva da; PAIVA, Maria Margarete de; MOURA, João Benvindo de; PIANCÓ, Emanuelle Maria da Silva. **Texto, discurso e sentidos**. Teresina: Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/texto-discurso-e-sentidos/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ROCHA, Max Silva da; MOURA, João Benvindo de. “Quem não tiver pecado atire a pedra”: a trajetória das paixões aplicada ao discurso teológico. **Verbum - Cadernos de Pós Graduação**, v. 10, p. 45-65, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/55096>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ROCHA, Max Silva da; SANTOS, Marcos Suel dos; TOMAZ, Patrícia Rodrigues. **Discurso e texto em diferentes domínios sociais**. Teresina: Pathos, 2022. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discursos-e-textos-em-diferentes-dominios-sociais/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ROCHA, Max. Silva da; LOPES, Maraisa; MOURA, João Benvindo de. A volta do Talibã ao governo do Afeganistão: Por uma análise materialista do discurso. **Verbum - Cadernos de Pós Graduação**, v. 11, p. 221-241, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/57490>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SECCO, Lincoln. O Comunismo Histórico: ideia de revolução no século XX. **Diálogos**, v.12. p. 67-87 São Paulo: 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Diálogos/article/view/38150> Acesso em: 26 nov.2021.

SOUSA, Jaqueline Salviano de; MOURA, João Benvindo de. Imaginários sociodiscursivos: um estudo a partir da revista Revestrés. **Afluente**, v. 6, p. 47-65, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/15476>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SOUZA, Juliano de; MARCHI, JUNIOR. W. A Guerra Fria e a final do Campeonato Mundial de Xadrez de 1972: algumas possibilidades analíticas e correlacionais. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte**. São Paulo: 2013. p. 567-568. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/77912> Acesso em: 25 nov. 2021.

TOMAZ, Patrícia Rodrigues; ROCHA, Max Silva da; MOURA, João Benvindo de. Casos de família: as provas retóricas em um processo de divórcio litigioso. In: SANTANA, Katiuscia Cristina; ALBARELLI, Ana Paula. **A análise pragmática em diferentes perspectivas**. Tutoia: Diálogos, 2022. Disponível em: <https://editoradialogos.com/lancamentos/a-analise-pragmatica-em-diferentes-perspectivas/>. Acesso em: 9 abr. 2022.

@EDISONPOTIGUAR. **Post do Twitter**, 2021. Disponível em: <https://twitter.com/EdisonPotiguar/status/1464865624375578627?t=8hq-a6QR4EkOJa-6r0H2Aw&s=19>. Acesso em: 30 nov. 2021.

@BIRAFRATUCELLO2. **Post do Twitter - Bira Conservador, Cristão**, 2021. Disponível em: https://twitter.com/BiraFratucello2/status/1432510584973635586?t=I9vUxr6DKXHb2G_OkakWxA&s=19. Acesso em: 15 set. 2021.