



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GERLYLSON RUBENS DOS SANTOS SILVA

**AVALIAÇÕES DE *ENGAJAMENTO* NO PROCESSO DE
ORQUESTRAÇÃO DE VOZES NO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE METRADO
PARA AVERIGUAÇÃO DE *LETRAMENTO CIENTÍFICO***

FORTALEZA

2023

GERLYLSON RUBENS DOS SANTOS SILVA

AVALIAÇÕES DE *ENGAJAMENTO* NO PROCESSO DE ORQUESTRAÇÃO DE
VOZES NO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE METRADO PARA AVERIGUAÇÃO DE
LETRAMENTO CIENTÍFICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elias Soares

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

Sm Silva, Gerlylson Rubens dos Santos.
Avaliações de *engajamento* no processo de orquestração de vozes no gênero dissertação de metrado para a verificação das habilidades de letramento científico. / Gerlylson Rubens dos Santos Silva. – 2020.
f. : il. color., enc. ; cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Profa. Dra. Maria Elias Soares.

1. Letramento. 2. Letramento Científico. 3. Avaliatividade. 4. Engajamento. I. Título.

CDD

GERLYLSON RUBENS DOS SANTOS SILVA

AVALIAÇÕES DE *ENGAJAMENTO* NO PROCESSO DE ORQUESTRAÇÃO DE
VOZES NO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE METRADO PARA AVERIGUAÇÃO DE
LETRAMENTO CIENTÍFICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 17/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elias Soares (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Claudio del Pino
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira Nascimento
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico essa pesquisa a todos os professores e professoras das redes públicas brasileiras. Por eles, tenho uma *Gradação* positiva de *Engajamento* e sabido *Afeto*. A vocês, uma Avaliação reflexiva para que estejamos, constantemente, *expandindo* e *contraindo* os nossos diálogos e buscando o eterno *Engajamento* com a nossa aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Para que o presente trabalho, que, por muito tempo, se tratou apenas de um sonho, se tornasse uma realidade, algumas pessoas foram essenciais no percurso da minha vida. A essas pessoas, expresso, agora, meu eterno agradecimento:

A Deus, por sempre ter zelado por mim, por ter me protegido e por ter me dado força e determinação, até mesmo quando pensei que toda minha esperança havia esgotado.

A minha mãe, Maria Gineide dos Santos Silva, por sempre acreditar no meu potencial e por me incentivar a ser um ser humano forte, trabalhador e resiliente.

Ao meu marido, Caio de Souza Baltazar, por ser um homem exemplar e íntegro, além de um companheiro ímpar.

Aos meus pais adotivos, Eliseu Paiva e Edneuda Pinto, pelas orientações profissionais e pessoais que foram dadas a mim, e que, com toda certeza, carregarei ao longo de toda minha jornada.

Aos meus amigos e irmãos, em especial, a Alessandra Feitosa, ao Douglas Martins, a Aline Almeida, ao Ricardo Lucas e ao Aurélio Sales, por toda cumplicidade e amabilidade que construímos juntos.

Aos meus professores que me acompanharam com tanto zelo, desde a primeira infância até a fase adulta, em meus estudos de pós-graduação.

Aos meus alunos, ex-alunos e amigos de trabalho, por sempre me inspirarem a ser um educador comprometido com uma educação pública de qualidade.

Aos meus parceiros de trabalho voluntário, sobretudo os colaboradores do Instituto Meraki, por se doarem tanto ao amor pelo próximo com tanta dedicação e respeito pela vida digna das pessoas e dos animais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), pela excelência do trabalho realizado por meio de um serviço público sério e encorajador.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Elias Soares, pelo constante incentivo e comprometimento com o avanço da pesquisa e pelo zelo em manter a qualidade das investigações científicas produzidas no PPGL.

À Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura, à Prof.^a Dr.^a Mônica de Souza Serafim, à Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira Nascimento e ao Prof. Dr. José Claudio Del Pino, pela valiosa contribuição que ofertaram com tanto esmero a esse trabalho.

À vida, por tanta aprendizagem.

RESUMO

Situado no campo da Linguística Aplicada (LA), o presente trabalho tem por objetivo verificar o estado das habilidades de letramento científico de professores da Educação Básica, que atuam como estudantes em programas de pós-graduação, baseado nas escolhas avaliativas por *Engajamento* (MARTIN; WHITE, 2005), expressas em suas dissertações de Mestrado. O estudo ancora seus pressupostos epistemológicos nos campos do letramento científico (MILLER, 1983; OSBORNE, 2002; SANTOS, 2007) e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), aquele como objeto a ser investigado, e este como recurso instrumental de análise. No campo da Avaliatividade, a escolha analítica da pesquisa se debruçou sobre o subsistema *Engajamento*, tendo em vista o fornecimento do conjunto de categorias linguísticas que funcionam como esquema de mensura para o grau de responsabilização autoral que o produtor textual instancia, através de suas escolhas léxico-gramaticais. Os procedimentos metodológicos do estudo se reúnem em quatro etapas distintas. A primeira se concentra na organização do corpus de pesquisa, representado por dissertações de Mestrados Profissionais, provenientes dos eixos disciplinares da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, História, Geografia, Filosofia, Biologia, Física, Química e Matemática. O segundo momento se associa à identificação de todas as avaliações monoglóssicas e heteroglóssicas presentes na seção introdutória das dissertações. Em terceiro plano, as avaliações foram analisadas e interpretadas, conforme as escolhas dialógicas estabelecidas nos textos, observando as aproximações e os afastamentos avaliativos sob a perspectiva de cada área do conhecimento. Por último, foi realizada a verificação dos níveis de letramento científico demonstrados nas produções, pela apuração dos posicionamentos autorais flagrados através das marcas que demonstram o estilo avaliativo de cada conjunto dos eixos disciplinares do corpus. O estudo demonstrou que os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Filosofia apresentam um comportamento linguístico que os levam a classificações que se adequam às melhores condições de letramento científico, ao passo que as disciplinas de Artes, Química, Física, Biologia, Matemática e Geografia resultaram em produções que se comportam de forma mais próxima aos parâmetros intermediários. A investigação apresenta dados sobre questões de autoria, com ênfase nas relações articulatórias entre as vozes discursivas, bem como na profundidade de responsabilização autoral que o sujeito inscreve em sua produção através de avaliações

instanciadas por escolhas léxico-gramaticais. Além disso, apresenta um delineamento que discute os níveis de letramento científico e suas especificidades encontradas em textos produzidos sob condições institucionalizadas de fomento às práticas letradas em circunstâncias científicas.

Palavras-chave: letramento; letramento científico; avaliatividade; engajamento.

ABSTRACT

Located in the field of Applied Linguistics (AL), the present work aims to verify the state of scientific literacy skills of Basic Education teachers, who work as students in postgraduate programs, based on assessment choices by *Engagement* (MARTIN; WHITE, 2005), expressed in his Master's dissertations. The study anchors its epistemological assumptions in the fields of scientific literacy (MILLER, 1983; OSBORNE, 2002; SANTOS, 2007) and the Appraisal System (MARTIN; WHITE, 2005), the former as an object to be investigated, and the latter as an instrumental resource for analyze. In the field of Appraisal System, the analytical choice of the research focused on the *Engagement* subsystem, in view of providing the set of linguistic categories that function as a measurement scheme for the degree of authorial responsibility that the textual producer instantiates, through his lexicogrammatical choices. The methodological procedures of the study come together in four distinct stages. The first focuses on the organization of the research corpus, represented by Professional Master's dissertations, from the disciplinary axes of Portuguese Language, Foreign Language, Arts, History, Geography, Philosophy, Biology, Physics, Chemistry and Mathematics. The second moment is associated with the identification of all monoglossic and heteroglossic assessments present in the introductory section of the dissertations. Thirdly, the assessments were analyzed and interpreted, according to the dialogical choices established in the texts, observing valorations approximations and departures from the perspective of each area of knowledge. Finally, the verification of the levels of scientific literacy demonstrated in the productions was carried out, through the verification of the authorial positions caught through the marks that demonstrate the assessment style of each set of the disciplinary axes of the corpus. The study demonstrated that the curricular components Portuguese Language, Foreign Language, History and Philosophy present a linguistic behavior that leads them to classifications that are adequate to the best conditions of scientific literacy, while the disciplines of Arts, Chemistry, Physics, Biology, Mathematics and Geography resulted in productions that behave closer to the intermediate parameters. The investigation presents data on questions of authorship, with emphasis on the articulatory relationships between the discursive voices, as well as on the depth of authorial responsibility that the subject inscribes in his production through valorations instantiated by lexicogrammatical choices. In addition, it presents an outline that discusses the levels of scientific literacy

and its specificities found in texts produced under institutionalized conditions of promotion of literate practices in scientific circumstances.

Keywords: literacy; scientific literacy; evaluativeness; engagement.

RESUMEN

Ubicado en el campo de la Lingüística Aplicada (AL), el presente trabajo tiene como objetivo verificar el estado de las competencias de literacidad científica de los docentes de Educación Básica, que actúan como estudiantes en programas de posgrado, a partir de elecciones valorativas de *Compromiso* (MARTIN; WHITE, 2005), expresadas en sus tesis de maestría. El estudio ancla sus presupuestos epistemológicos en los campos de la literacidad científica (MILLER, 1983; OSBORNE, 2002; SANTOS, 2007) y del Sistema de la Valoración (MARTIN; WHITE, 2005), el primero como objeto a investigar, y el segundo como un recurso instrumental para analizar. En el campo de la Valoración, la elección analítica de la investigación se centró en el subsistema *Compromiso*, en vista de proporcionar el conjunto de categorías lingüísticas que funcionan como esquema de medida del grado de la responsabilidad autoral que el productor textual instancia, a través de sus elecciones léxico-gramaticales. Los procedimientos metodológicos del estudio confluyen en cuatro etapas. La primera se centra en la organización del corpus de investigación, representado por tesis de Maestría Profesional, a partir de los ejes de Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera, Artes, Historia, Geografía, Filosofía, Biología, Física, Química y Matemáticas. El segundo momento está asociado con la identificación de todas las valoraciones monoglósicas y heteroglósicas presentes en la sección introductoria de las tesis. En tercer lugar, las valoraciones fueron analizadas e interpretadas, según las opciones dialógicas establecidas en los textos, observando las aproximaciones y desviaciones valorativas, desde la perspectiva de cada campo de estudio. Finalmente, se realizó la verificación de los niveles de literacidad científica demostrados en las producciones, a través de la verificación de las posiciones autorales captadas por las marcas que evidencian el estilo valorativo de cada conjunto de los ejes disciplinares del corpus. El estudio demostró que los componentes curriculares Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera, Historia y Filosofía presentan un comportamiento lingüístico que los conduce a clasificaciones adecuadas de mejores condiciones de literacidad científica, mientras que las disciplinas de Artes, Química, Física, Biología, Matemáticas y Geografía se comportan más cerca de los parámetros intermedios. La investigación presenta datos sobre cuestiones de autoría, con énfasis en las relaciones articuladoras entre las voces discursivas, así como en la profundidad de la responsabilidad autoral que el sujeto inscribe en su producción, a través de valoraciones instanciadas por elecciones léxico-gramaticales. Además, presenta un esquema que

discute los niveles de literacidad científica y sus especificidades encontradas en textos producidos en condiciones institucionalizadas de promoción de prácticas de literacidad, en circunstancias científicas.

Palabras clave: literacidad; literacidad científica; valoración; compromiso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Subsistema <i>Engajamento</i> do Sistema da Avaliatividade.....	27
Figura 2	Esquema de estratificação da língua proposta pela LSF.....	63
Figura 3	Os subsistemas dos estudos sobre a Avaliatividade.....	67
Figura 4	<i>Julgamento e Apreciação</i> como <i>Afeto</i> institucionalizado.....	69
Figura 5	Subtipos de <i>Apreciação</i> . Tradução nossa de Martin e White (2005, p. 57)	81
Figura 6	Estrutura resumida do subsistema <i>Atitude</i>	83
Figura 7	<i>Engajamento: Monoglossia e Heteroglossia</i>	89
Figura 8	Estrutura de <i>Contração Dialógica</i> do subsistema <i>Engajamento</i>	99
Figura 9	Estrutura do subsistema <i>Gradação</i>	107
Figura 10	Disposição quantitativa e temporal das publicações que compõem o corpus da pesquisa.....	121
Figura 11	Esquema de mensura dos níveis de responsabilização autoral de acordo com o subsistema de <i>Engajamento</i>	126
Quadro 1	Dimensões de letramento científico baseadas nos estudos de Bybee, Powell e Trowbridge apud Ogunkola (2008)	49
Quadro 2	Relação entre as metafunções, variáveis de contexto e suas atualizações no plano léxico-gramatical.....	68
Quadro 3	Programas de Pós-Graduação, IES, federações e notas de avaliação da CAPES - Fontes das dissertações de mestrado profissional coletadas para o corpus do estudo.....	111
Quadro 4	Referências do corpus de análise.....	118
Quadro 5	Códigos de rotulação das avaliações computadas no corpus de estudo.....	123
Quadro 6	Instrumental de análise quantitativa para tabelamento contábil por produção individual, por eixo disciplinar e para estabelecimento de dados gerais.....	125
Quadro 7	Descrição dos diferentes estados de letramento científico baseada nos estudos sobre avaliação e letramento.....	127
Quadro 8	Componentes interpessoais da cláusula.....	168
Quadro 9	Dissertações classificadas no nível <i>Insuficiente</i> de letramento científico.....	244
Quadro 10	Dissertações classificadas no nível <i>Intermediário</i> de letramento científico.....	246
Quadro 11	Dissertações classificadas no nível <i>Adequado</i> de letramento científico.....	251
Quadro 12	Dissertações classificadas no nível <i>Sofisticado</i> de letramento científico.....	254
Gráfico 1	Quantitativo de cursos brasileiros de Mestrado Profissional em áreas de estudo dos tradicionais componentes do currículo escolar.....	106
Gráfico 2	Criação de cursos de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática entre 2002 e 2018.....	107
Gráficos 3 e 4	Dados quantitativos de <i>Heteroglossia e Monoglossia</i>	129
Gráfico 5	Produtividade avaliativa por linha de delicadeza monoglóssica e heteroglóssica.....	129
Gráficos 6 a 15	Produtividade avaliativa por linha de delicadeza dos componentes curriculares.....	130
Gráficos 16 a 19	Produtividade avaliativa por área do conhecimento.....	134
Gráfico 20	Níveis de letramento científico das produções com base na organização avaliativa dos textos.....	239

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAAS - *American Association for the Advancement of Science*

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ILC - Indicador de Letramento Científico

LSF - Linguística Sistêmico-Funcional

NAEP - *National Assessment of Educational Progress*

NSES - *National Science Education Standards*

TRI - Teoria da Resposta ao Item

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	LETRAMENTO CIENTÍFICO: CONCEPÇÕES E POSICIONAMENTOS.....	36
2.1	Principais perspectivas sobre os estudos de letramento.....	36
2.2	A evolução do conceito de letramento científico.....	39
2.3	Como nos posicionamos frente a essas questões?.....	58
3	O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE	63
3.1	Linguística Sistêmico-Funcional (LSF): a teoria-base do Sistema da Avaliatividade.....	63
3.2	O Sistema da avaliatividade como critério de análise linguística	67
3.3	O subsistema <i>Atitude</i>.....	71
<i>3.3.1</i>	<i>Afeto.....</i>	<i>73</i>
<i>3.3.2</i>	<i>Julgamento.....</i>	<i>75</i>
<i>3.3.3</i>	<i>Apreciação.....</i>	<i>78</i>
3.4	O subsistema <i>Engajamento: Mono e Heteroglossia</i>	81
<i>3.4.1</i>	<i>As asserções monoglóssicas</i>	<i>82</i>
<i>3.4.2</i>	<i>Heteroglossia: os movimentos dialógicos</i>	<i>85</i>
<i>3.4.2.1</i>	<i>Visão panorâmica dos processos de Expansão Dialógica</i>	<i>87</i>
<i>3.4.2.2</i>	<i>Visão panorâmica dos processos de Contração Dialógica</i>	<i>95</i>
3.5	O subsistema <i>Gradação</i>	101
<i>3.5.1</i>	<i>As avaliações graduais por Força e por Foco</i>	<i>103</i>
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	106
4.1	Método de abordagem	106
4.2	Método de procedimento	106
4.3	Delimitação do universo e tipo de amostragem	106
4.4	Técnicas e critérios de análise linguística	120
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	129
5.1	Análise quantitativa: contando valorações.....	129
5.2	Análise qualitativa: interpretando o comportamento das avaliações por <i>Engajamento</i> nos textos.....	138
<i>5.2.1</i>	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Língua Portuguesa.....</i>	<i>139</i>
<i>5.2.2</i>	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Língua Estrangeira.....</i>	<i>145</i>
<i>5.2.3</i>	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Artes.....</i>	<i>153</i>
<i>5.2.4</i>	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Biologia.....</i>	<i>162</i>
<i>5.2.5</i>	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Química.....</i>	<i>165</i>
<i>5.2.6</i>	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Física.....</i>	<i>179</i>

5.2.7	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Matemática.....</i>	189
5.2.8	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de História.....</i>	199
5.2.9	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Filosofia.....</i>	208
5.2.10	<i>Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Geografia.....</i>	218
5.3	Aproximações e afastamentos avaliativos sob a perspectiva das áreas do conhecimento.....	230
5.4	Níveis de letramento científico identificados nas produções.....	239
6	CONCLUSÃO	256
6	REFERÊNCIAS	263
7	ANEXO	269

1. INTRODUCAO

O exercício do pensamento científico é especialmente uma das características mais peculiares ao homem. A busca por desvendar o desconhecido, a capacidade de relacionar fatos e a habilidade de testar hipóteses transformam espaços especializados em um celeiro de renovação científico-tecnológica e deslumbram os olhos daqueles que assistem os produtos resultantes dos processos de investigação da ciência. Nesse sentido, refletir sobre o exercício do “fazer ciência” é essencial para que novos conhecimentos se inter cruzem entre os pré-existentes de maneira que as múltiplas vozes que cerceiam os campos de estudo se auxiliem no desenvolvimento do labor de tornar nítido o que é nebuloso. Parece estranho que às vezes tenhamos que parar de pesquisar sobre o nosso nicho de estudo para refletir amplamente sobre toda a engrenagem que movimenta a ciência e sobre o modo que caminhamos em nosso cotidiano investigativo. Entretanto, é essencial que organizemos nosso pensar científico ao ponto de refletir se estamos sendo realmente capazes de gerar conhecimentos inter-relacionados e contribuir de forma adequada para que outros se utilizem dos achados de nossa prática para, a partir de então, manter o bom funcionamento do exercício da investigação científica.

O próprio Aristóteles, desde a Grécia Antiga, já mostrava que “todos os homens, por natureza, aspiram ao saber” e, apesar de algumas de suas ideias terem sido refutadas com o passar dos tempos, o filósofo arquitetou seu legado ao concretizar a prática da observação, do método rígido e da lógica como elementos primordiais para a atividade científica que segue até os nossos dias.

Culturalmente, a produção da ciência se realiza, com maior saliência, nos grandes centros universitários que, por sua vez, estão encarregados pela divulgação e adaptação de sua mensagem para a ampla sociedade. É nesses espaços que normalmente surge a atitude de realizar generalizações indutivas, estabelecer dados, raciocinar e/ou calcular com base em uma premissa, confirmar e refutar hipóteses, confrontar teorias, avaliar e interpretar resultados, ou seja, construir um saber rigorosamente testado. Muitas instituições nacionais e internacionais são responsáveis pelo acompanhamento e organização dessas práticas, na tentativa de fomentar a promoção de espaços científicos para que os pesquisadores possam desenvolver suas investigações com o aparato necessário para o mantimento da qualidade investigativa e o suprimento das demandas sociais. Os sujeitos que se desbravam no campo científico são incitados, constantemente, a construir argumentos técnicos apresentados dentro de gêneros

discursivos pertencentes ao domínio das ciências, o que muitas vezes implica critério necessário para a obtenção de títulos e de promoções. Tradicionalmente, esses textos comportam sistematicamente reflexões científicas estruturadas em orientações que visam uniformizar o modelo pelo qual a escrita acadêmica se manifesta socialmente. Artigos, ensaios, resenhas, resumos e monografias são só alguns exemplos de gêneros que exigem um comportamento científico para aqueles que pretendem estabelecer discussões voltadas ao campo das ciências.

Entretanto, o que era para ser considerado natural e facilmente fluido, muitas vezes, torna-se um entrave delicado para a comunidade acadêmica. Colocar em prática a escrita de acordo com o que é comumente celebrado como adequado para a divulgação de resultados e reflexões científicas pode se transformar em uma árdua tarefa, tendo em vista que “escrever bem” no domínio acadêmico não se trata de um *checklist* de normas e técnicas a se cumprir rigorosamente, mas de um movimento de incorporação da escrita com base nas práticas sociais em que ela é usada, o que envolve aspectos mais longínquos que a mera formalização da língua. Desafortunadamente, em larga escala, o ensino da escrita ainda não tem sido praticado na intensidade que se espera quando observado sob o prisma desses aspectos sociais. Apesar de algum avanço que veio pela massificação de orientações científicas publicitadas por meio de formações e impressos de divulgação científica, muito do ensino clássico da escrita ainda permanece arraigado de convenções enraizadas na estrutura formal das marcas linguísticas.

No meio desse terreno, surge um grande desafio: ser um autor comprometido com o seu próprio texto. Inicialmente, parece ser um pouco confusa essa ideia, tendo em vista que, ao realizar um texto, automaticamente, o sujeito se inscreve como um autor do seu próprio dito. Entretanto, a cultura científica, ao se renovar constantemente, requer um sujeito que vá além do conceito superficial de autoria; requer um produtor articulado, capaz de deixar a engrenagem da ciência trabalhar, apresentando sua contribuição como dominador do seu próprio produto, sem, apenas, reproduzir as vozes de terceiros. É o que chamamos de *protagonismo autoral*, uma competência argumentativa que transpõe a autoridade do autor como elemento dominante na articulação de ideias em um texto. Essa atividade não é flagrada em laboratórios experimentais de ciências, mas através de relatórios de pesquisa ou em outros gêneros discursivos que envolvam o registro linguístico dessas reflexões. Isso requer um domínio de práticas sociais de leitura e escrita em que a ciência esteja envolvida, ou seja, requer um nível de letramento científico (OSBORNE, 2002, p. 204).

Entendemos que letramento científico é compreendido como construções de significados dados em processos interacionais, os quais sujeitos se inter cruzam em meio a constantes oscilações de relacionamentos simétricos e assimétricos de poder e em múltiplos contextos de produção que envolvam as ciências em suas composições discursivas. Letramento científico envolve um conjunto de competências sociais que permitem aos sujeitos a compreensão de conceitos científicos, bem como o refinamento de reflexões críticas sobre a aplicabilidade da ciência em seu contexto sociocultural, considerando as práticas de leitura e de escrita. Isso envolve o reconhecimento de questões científicas, a explicação de fenômenos, a capacidade de manuseio de evidências, além do desenvolvimento da percepção do uso da linguagem para estabelecer relações, organizar conteúdos e reconhecer as características do texto científico como instrumento de trabalho.

Em muitos países, o conceito de letramento científico é levado muito a sério. Isso acontece devido à compreensão de que seu desenvolvimento ou seu declínio acarreta inúmeras consequências positivas ou negativas para os setores culturais e econômicos e, claro, científicos de suas comunidades. Enquanto Estados Unidos e países da Europa mantêm estudos periódicos e sistemáticos que compreendem os índices de letramento científico em sua população, o Brasil somente teve seu primeiro Indicador de Letramento Científico (ILC) em larga escala publicado apenas em 2015 pelo Instituto Abramundo em colaboração com a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro. Essa situação comprova como ainda somos carentes de estudos calcados em letramentos envolvendo o uso da ciência como prática social em nosso contexto geográfico. Os Estados Unidos, por exemplo, utilizam os dados acadêmicos sobre os níveis de letramento científico de sua população para orientar o processo de tomada de decisões de políticas públicas direcionadas ao campo das ciências. Desde o final da Segunda Guerra Mundial, o país passou a se preocupar com a relação que o sujeito estabelece entre as questões que envolvem as ciências em suas práticas sociais e a maneira pela qual utiliza a leitura e a escrita para exercer sua cidadania científica. A instituição *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, por exemplo, sistematizou e aplicou avaliações que visavam compreender a maneira pela qual a ciência estava sendo absorvida pelos estudantes americanos. Em 1958, Paul Hurd utiliza o termo letramento científico pela primeira vez na história, estreitando os laços desses dois campos epistemológicos que, mais tarde, se tornaria uma área fértil de discussões.

Desde então, periodicamente, o país realiza avaliações aperfeiçoadas com sua população para mensurar as habilidades de letramento científico de seus integrantes.

Falta no Brasil essa tradição. Mais do que estudos investigativos sobre o assunto, é necessário constantemente avaliar as práticas de letramento científico que são executadas pela população em espaços institucionalizados e em contextos de situação informal. Esses resultados poderiam auxiliar na compreensão de quais caminhos estamos tomando e quais os desafios que precisamos superar. Millar (2003) afirma que as ordens econômicas, utilitárias, democráticas, culturais e sociais já justificam a relevância de se manter níveis adequados de letramento científico para uma comunidade, tendo em vista que o desenvolvimento humano garantido com a segurança de uma população letrada cientificamente perpassaria o alcance do caráter intelectual do sujeito.

Somado a isso, ainda encontramos em nosso contexto outra lacuna muito delicada sobre a qual pretendemos tecer algumas considerações. Há, em publicações, alguns posicionamentos que tendem a uma separação, mesmo que sutil, entre a raiz epistemológica do conceito de *letramento* e do que se entende por *científico*. E isso deve ser tratado com bastante cautela. Em 1996, por exemplo, o vigente presidente da *American Association for the Advancement of Science (AAAS)* publicou em um relatório da Unesco *World Science Report* que *o letramento científico, entendido como um trabalho diário de conhecimento da ciência, é tão necessário quanto a leitura e a escrita (letramento, no sentido geralmente entendido) para um modo de vida satisfatório no mundo moderno* (AYALA, 1996, p. 01). Nessa perspectiva, podemos depreender que o autor realiza uma diferenciação entre os conceitos de letramento e letramento científico como se fossem terminologias dissociadas ou não complementares. Esse sutil distanciamento foi difundido em muitos contextos e podem ser flagrados até hoje em alguns estudos. Entretanto, é necessária uma observação cuidadosa de que um conceito está necessariamente inerente ao outro. Quando há um pensar sobre o conceito de letramento científico inevitavelmente já somos levados (ou pelo menos deveríamos ser) à ideia de atividades de leitura e escrita dentro do exercício das práticas sociais. É impossível se pensar em um letramento científico sem mencionar as competências de compreensão leitora e de produção escrita, tendo em vista que um conceito pressupõe implacavelmente o outro para sua existência.

Além disso, observamos que muitos estudos sobre letramento científico não contemplam o importante papel da escrita em suas definições e categorizações.

Entendimento sobre avanços e reduções de índices registrados em gráficos, captação de aspectos relacionados a fenômenos naturais, compreensão de dados encontrados em bulas de remédio e leitura de números em contas mensais são só alguns exemplos que comumente encontramos em materiais de divulgação que pretendem ilustrar aspectos que o aparato teórico do letramento científico pretende investigar. Essas exemplificações não abarcam a dimensão de produção escrita tão cara a diversos contextos que promovem espaços para o desenvolvimento das habilidades de letramento científico de seus participantes. Em diversos estudos que trabalham com a mensuração de letramento científico ou que delineiam perfis de sujeitos letrados cientificamente, é notória a inclinação voltada a práticas textuais que contemplam apenas gêneros discursivos produzidos por terceiros, analisando a relação dos sujeitos com essas manifestações. A sensação que temos é que muitos estudos que partem do pressuposto de que existe um elo entre letramento e ciência utilizam abordagens teóricas e metodológicas mais direcionadas para leitura e compreensão de textos do que para a vertente da produção escrita em espaços destinados ao fomento de letramento científico. Muitas vezes, os vocábulos *escrita* e *escrever* sequer são mencionados nos estudos, o que pode ser uma manifestação um tanto perigosa, tendo em vista que o sentido do termo epistemológico *letramento* já carrega por si só a articulação holística da linguagem nos atos de leitura e de escrita dentro do exercício das práticas sociais. Possivelmente, por uma questão de escolha metodológica, a dimensão da escrita seja isolada em detrimento da leitura. Entretanto, não a considerar, pelo menos em definições amplas e classificações introdutórias sobre letramento, é ir de encontro com o eixo teórico que organiza o escopo epistemológico da área.

É indispensável compreender que, antes do *científico*, o vocábulo *letramento* é apresentado e deve ser respeitado em sua essência epistemológica. Falar sobre esses estudos de maneira ampla necessariamente implica tocar em pontos que envolvem tanto os processos de leitura e compreensão de textos como os de desenvolvimento da produção escrita em situações autênticas articuladas em sociedade. Basta que observemos a evolução dos estudos basilares sobre letramento para que comprovemos que essas duas dimensões são encapsuladas em sua essência teórica.

Na definição apresentada por Soares (1998), letramento, é, pois, *o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita*, sendo que o ato de “cultivar” está relacionado à dedicação pelas atividades de leitura e escrita e ao exercício responsivo às demandas sociais que

envolvem leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 47 – grifos nossos). Ainda sobre essa discussão, Street (2003) apresenta que letramento é uma prática social incorporada em princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se das maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a **escrita** enraizadas em concepções de conhecimentos e de identidades (STREET, 2003, p. 77 e 78 – grifo nosso). Kleiman (2008) enriquece o diálogo por confirmar que *os estudos sobre letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita* (KLEIMAN, 2008, p. 490 – grifo nosso). Rojo (2009) em suas reflexões sobre *letramentos múltiplos* orienta a discussão para a noção de letramento ainda ser uma nomenclatura de difícil conceitualização devido ao fato de compor os diversos modos de utilização social dos recursos da leitura e de **escrita** (ROJO, 2009, p. 11 – grifo nosso).

Todas essas pessoas fazem parte de um grupo de renomados autores que investigam as manifestações letradas e fornecem contribuições para os novos estudiosos da área. O que essas considerações têm em comum é o fato de letramento ser visto como um aspecto inerente às práticas sociais que se articulam através dos textos. Os movimentos de leitura e de escrita se desenvolvem dentro do exercício autêntico das atividades humanas e são passíveis de análises, sendo que seus resultados são geradores de informações que auxiliam na compreensão do desenvolvimento social em contextos formais, informais, prestigiados ou estigmatizados.

Nesse sentido, é inevitável a consideração da dimensão escrita em qualquer estudo sobre letramento. Mesmo que o recorte metodológico enverede pelos caminhos relacionados à leitura e à compreensão textual, é de suma importância que a dimensão escrita seja posta como uma das possibilidades analíticas. Para os estudos sobre letramento científico não é diferente. Reivindicamos, pois, a dimensão da escrita dentro dos conceitos e categorizações amplas sobre letramento científico, tendo em vista que o processo do ato de escrever e sua composição final, assim como acontece na leitura, revela traços importantíssimos sobre o estado das habilidades de letramento científico dos indivíduos pertencentes a uma comunidade. Concordamos com Osborne (2002) quando advoga que caso queiramos que os indivíduos alcancem a compreensão da forma e da natureza do raciocínio científico, temos que promover espaços para a exploração da linguagem dentro de ações que possibilitem a troca de significados e a produção de textos que orientem ao pensar científico (OSBORNE, 2002, p. 204).

Por outro lado, compreendemos que há recortes metodológicos que orientam as investigações para aspectos voltados, especificamente, à verificação de aspectos

relacionados à dimensão da leitura, e mantemos o mérito e a relevância das pesquisas para o desenvolvimento dos estudos sobre letramento no Brasil. Mas acreditamos que a nível de conceitualização e categorizações mais amplas, é essencial que apresentemos as dimensões da linguagem para que se compreenda o campo dos estudos sobre letramento científico em sua dimensão ampla, bem como suas ramificações e possibilidades metodológicas. A partir desse ponto, sim, poderemos posicionar os holofotes para os pontos que queremos investigar, sem desconsiderar que existem certos contextos enunciativos que trabalham com domínios que envolvem o desenvolvimento das práticas de letramento científico, mesmo que ainda em menor escala.

Um terceiro fator que justifica nossos questionamentos está associado aos dados disponibilizados pelo primeiro estudo em larga escala sobre os índices de letramento científico no Brasil. O estudo teve por objetivo avaliar o domínio das habilidades científicas de jovens e adultos dentro de práticas cotidianas que envolvem o uso da linguagem científica e como essas habilidades se relacionam com as competências leitora, escrita e matemática da população brasileira. Segundo a pesquisa, menos de 15% dos professores são considerados proficientes em se tratando de competências abarcadas pelo letramento científico. Esse dado é bastante preocupante tendo em vista que o profissional da educação é peça fundamental para o desenvolvimento das práticas letradas no ensino de ciências. A escola é (ou deveria ser) a instituição mais influente no processo de disseminação da cultura científica em nossa sociedade (SERRAO, 2016, p. 336), e o fato de pensarmos que grande parte dos professores responsáveis por intermediar essas discussões e promover espaços de reflexões científicas na escola não estão em níveis proficientes de letramento científico comprova a carência de estudos mais aprofundados que investiguem esse campo e delineiem orientações para o auxílio interventivo dessa realidade. Se a proposta de pesquisa dos institutos Abramundo, Paulo Montenegro e Ação Educativa foram executadas de forma pioneira há pouco tempo, ainda temos muito que investigar, descrever e pontuar sobre as práticas de letramento científico que são desenvolvidas no ensino de ciências do Brasil.

Em suma, a carência de estudos brasileiros voltados às práticas de letramento científico em nossos múltiplos contextos informais ou institucionalizados, a falta de investigações que priorizem especificamente a dimensão da produção escrita em instituições que buscam o fomento da melhoria do letramento científico de seus integrantes e a baixa porcentagem de professores com proficiência adequada em letramento científico compõem nossas primeiras justificativas para a realização dessa

proposta de estudo. Considerando essas situações, inferimos que seja necessário o avanço de investigações mais aprofundadas sobre os movimentos das práticas de letramento científico com maior intensidade em *corpus* compostos por autênticos textos escritos em contextos de produção institucionalizados. Além disso, com base no fato de que os resultados de pesquisas apresentados sob outras perspectivas não têm anunciado dados animadores, observamos que há uma carência em estudos brasileiros que acompanhem o exercício docente, principalmente no que se relaciona ao estado das habilidades de letramento científico dos professores de disciplinas científicas.

Desse modo, primeiramente, nosso estudo pretende contribuir para o preenchimento dessas ausências por fornecer dados que oportunizem reflexões sobre traços de letramento científico revelados por meio de marcas textuais em produções escritas construídas em agências institucionalizadas que visam o fomento dessas científicas práticas letradas. Essas marcas textuais, dentro desses contextos de produção, fomentam um aspecto intrínseco ao letramento científico nomeado por Silva (2016) como *protagonismo autoral*, uma característica dos sujeitos que possuem um nível sofisticado de letramento científico. Segundo o autor, o *protagonismo autoral* seria uma competência argumentativa que transparece a autoridade autoral como elemento dominante na articulação das ideias. Esse fenômeno não anula a presença de vozes externas dentro das colocações científicas, isto é, não desconsidera ou diminui o uso das reflexões diretas ou indiretas de terceiros em produções científicas. Isso seria impossível. Entretanto, as vozes externas entram em *cena* como *coadjuvantes*, peças indispensáveis ao *roteiro*, cabendo à voz autoral a função de *protagonista*, capaz de orientar as ações dos outros *personagens* de acordo com os objetivos do *enredo*, sem deixar de ser o elemento central da *trama*. Ainda que estejam presentes outros posicionamentos, para que haja esse protagonismo, deve ser perceptível a autonomia do autor no comando dos convites de respaldo, assim como os interesses que justifiquem cada um desses acionamentos (SILVA, 2016, p. 110).

O domínio dessa competência é o que se espera quando iniciamos leituras de produções de discentes que estejam concluindo seus estudos acadêmicos, mais ainda quando o concludente pertence a um curso de pós-graduação em nível de mestrado. Nesse sentido, tendo em vista que a escrita acadêmica se torna um espaço promotor de negociação de significados, de construção de posicionamentos e de avaliações para os integrantes de sua comunidade, e que a qualidade da produção textual de estudantes de graduação pressupõe uma importante transição dos modos de escrita vivenciados no

ensino básico, por exigir dos autores uma mais sofisticada capacidade analítica, crítica e argumentativa, espera-se que os estudantes recorram a fontes relevantes que respaldem suas reflexões, marcando movimentos de (des)alinhamento frente às diversas posições de valor referenciadas no texto e frente às comunidades que compartilham atitudes e crenças relacionadas a esses posicionamentos, ou seja, espera-se da voz autoral um preparo para o manejo com os movimentos de concordância e discordância entre vozes alheias, demonstrando seu comprometimento com o dito e não se distanciando do engajamento enunciativo (NININ; BÁRBARA, 2013, p. 127 e 128). O aluno, que teve contato frequente com textos de caráter científico durante sua formação acadêmica, deve demonstrar minimamente que possui uma competência autônoma para lidar com essas possibilidades textuais, ou seja, para demonstrar seu *protagonismo autoral*. Isso envolve o reconhecimento das vozes que permeiam seu texto, suas avaliações como autor e, inclusive, a construção conflituosa com outros posicionamentos, quando se fizer necessário; sempre se comprometendo/engajando com o seu fazer discursivo, sempre sendo o protagonista articulador de suas asserções. Em suma, envolve uma competência para desempenhar adequadamente a orquestração entre as vozes externas e a voz autoral.

Se essas questões nos parecem sensíveis quando colocadas para os diversos tipos de esferas acadêmicas, elas se tornam um pouco mais delicadas quando, mais ainda, circunscrevemos os limites para os cursos de pós-graduação em nível de mestrado, principalmente quando o aluno atua como professor na Educação Básica. Isso se justifica pelo pressuposto de que, para fomentar as práticas letradas no exercício docente do Ensino Básico, o professor necessita se apresentar como um profissional que possui, minimamente, habilidades de letramento científico necessárias para o seu exercício. Será o professor o responsável por difundir na escola situações que favoreçam as atividades que orientarão o movimento dessas práticas letradas no ensino das diversas ciências. O pesquisador Demo (2003) já teria afirmado que a escola tem apresentado mudanças em direção a uma pedagogia que leva em consideração a pesquisa como um princípio educativo e que o professor precisa acompanhar essas mudanças, pois, segundo o autor, a pesquisa como princípio educativo é essencial para a construção de um cidadão emancipado socialmente, capaz de descobrir o mundo e descobrir-se em si (DEMO, 2003, p. 82). Jélvez (2013) ainda complementa esse pensamento ao afirmar que todos os processos cognitivos envolvidos na ação da pesquisa são capazes de consolidar, no jovem, a competência de sua autonomia

intelectual, bem como sua atitude científica. (JÉLVEZ, 2013, p. 131). Se se espera isso de um aluno do Ensino Básico, não se pode esperar menos do seu docente, principalmente aquele veiculado às tradicionais práticas de letramento de cursos acadêmicos de pós-graduação.

Isso baliza os motivos pelos quais apresentamos interesse em realizar esse estudo, exclusivamente, com as produções textuais de alunos que concluíram sua formação acadêmica em nível de mestrado e atuam como professores de ciências na Educação Básica. A carência de estudos voltados às práticas de letramento científico em contextos institucionalizados, a falta de investigações nesse viés que priorizem a dimensão escrita e os dados do ILC sobre baixa porcentagem de professores proficientes em práticas de letramento científico fortificam nossos questionamentos. Assim, optamos por trabalhar dentro desse nicho, pois sentimos a necessidade de compreender as práticas de letramento científico que esse professor, que nesse momento de produção textual, atua como aluno de cursos de mestrados profissionais em linhas pesquisa pautadas sobre o ensino dos componentes curriculares da escola, é submetido em sua formação. Além disso, pretendemos compreender como o grau dessas habilidades desenvolvidas se manifesta em seus textos científicos e, por conseguinte, o que isso revela sobre o fazer docente do profissional responsável pelo fomento de práticas de letramento na sala de aula do ensino básico.

Tradicionalmente, os programas de pós-graduação submetem seu corpo discente à elaboração de um trabalho de conclusão de curso como critério de avaliação final para a garantia do término de sua formação. Essas produções são resultado de uma considerável parcela de tempo destinada a leituras intercruzadas com as indagações do pesquisador. Esse contexto de produção nos interessa, tendo em vista que, além de serem textos realizados em uma atmosfera que tende a alavancar a competência das letradas práticas científicas em condições institucionalizadas de produção, ainda são artefatos em que encontramos marcas textuais de articulação entre vozes e de *protagonismo autoral*. Desse modo, o *corpus* a ser analisado faz parte desse grupo de textos realizados nessas condições de produção dentro dos parâmetros dissertativos. Nesse estudo, trabalhamos com cinquenta dissertações de programas de mestrados de caráter profissional que atuam em as linhas de pesquisa voltadas para o ensino dos tradicionais componentes que compõem o tradicional currículo das escolas brasileiras. Essas produções foram coletadas no Repositório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses textos

apresentam um estudo planejado sob a perspectiva de um método de abordagem específico e, por serem de natureza científica, apresentam (ou pelo menos deveriam apresentar) um conjunto de argumentos que, calcados no auxílio teórico de vozes de respaldo, concretizam a superação dos objetivos impostos ao estudo, fornecendo, através do prisma de sua autoridade como autor, mínimas contribuições para o avanço da ciência e do desenvolvimento social.

O material para análise é composto por dissertações de mestrado provenientes de diversos programas de pós-graduação de universidades brasileiras reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses programas trabalham, também, sob a perspectiva do aprimoramento do exercício docente no ensino básico. Assim, foram coletadas produções inseridas dentro das linhas de pesquisa em ensino de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, História, Geografia, Filosofia, Matemática, Química, Física e Biologia. É válido ressaltar que os componentes curriculares Filosofia e Educação Física não compõem o corpus de análise devido à ausência de trabalhos publicados, tendo em vista a recente implementação desses cursos em universidades do Brasil.

Essas publicações datam uma faixa de tempo que se estabelece em um recorte de oito anos e tem como ponto de partida o ano de 2011, findando-se no ano de 2018. Dividimos nosso *corpus* em quatro blocos, sendo que cada um deles comporta cinco dissertações das áreas do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seguindo a terminologia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O critério utilizado para a seleção das produções foi organizado com base nas cinco mais recentes publicações de cada área, considerando que a coleta foi realizada no dia cinco de julho de 2019. Desse modo, temos um material de análise estruturado nas mais hodiernas publicações de cada um dos eixos disciplinares contemplando vinte e nove diferentes programas de pós-graduação do território nacional. É relevante a observação de que, durante o percurso da coleta corpórea, encontramos três produções classificadas em campos interdisciplinares que não apresentaram registro de sua disciplina de origem. Desse modo, tomamos como decisão metodológica a não utilização desse material na análise com vistas à organização da metodologia do nosso trabalho e no equilíbrio analítico para a consideração de um número equânime entre as produções das áreas disciplinares contempladas com a análise.

Somado a isso, alinhado aos objetivos circunscritos para essa pesquisa, realizaremos mais um recorte metodológico que organiza o trabalho. Consideraremos, para a análise, a seção introdutória das dissertações. Comumente, essa porção textual em uma dissertação é nomeada de *Introdução*. Elegemos debruçar nossas reflexões nesse terreno, tendo em vista que esse é um dos momentos textuais em que encontramos posicionamentos mais diretivos pertencentes à voz autoral, já que é tradicionalmente nesse movimento retórico que ela traz à tona um amplo aparato de informações da pesquisa e revela seu posicionamento com relação às vozes terceiras que já se engajaram de algum modo sobre os aspectos contemplados no nicho tratado, além das lacunas observadas por ele ao longo de suas projeções. No âmbito introdutório em uma dissertação acadêmica, recorrentemente encontramos uma contextualização que situa o ponto de investigação do estudo. Para isso, o autor realiza constantes visitas a vozes de autoridade no assunto para construir textualmente o que é chamado de *estado da arte*, isto é, a condição em que se encontra o campo de estudo a ser analisado. Assim, ele poderá, a partir de seus achados, organizar as lacunas de estudo, construir posicionamentos e avançar no território do campo de pesquisa através de tentativas analíticas que outros não fizeram. Por ser uma intensa seção de caráter argumentativo, a voz autoral marca seu território em sua área de investigação pela obrigação necessária de formular posições de valor em seu campo de estudo, filiando-se ou negando a vozes reais ou potenciais de outrem. No momento em que o produtor textual justifica os motivos pelos quais sua pesquisa é considerada necessária, ele marca seu posicionamento de valor frente aos diversos estudos que já foram publicados sobre a temática abordada e às potenciais vozes que inter cruzariam com suas colocações. É daí que surgem nossas primeiras inquietações: como a voz autoral é marcada no texto para tomar posicionamentos frente às vozes que permeiam o seu discurso? Como o autor avalia as vozes alheias em seu texto de forma a encorajá-las ou desalinhá-las de suas posições de valor? Os alunos concludentes dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado, que estão atuando como docentes na Educação Básica, estão exercendo *protagonismo autoral* nas construções argumentativas de suas produções científicas? E o que isso revela sobre o estado do letramento científico que esses alunos manifestam possuir na sua formação final como mestres?

Para responder essas indagações iniciais, a pesquisa contextualiza-se em escopos teóricos ainda pouco estudados pela Linguística em nosso país. Através dos estudos focados sobre a avaliação da linguagem, em uma abordagem sistêmico-funcional

(HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), alinharemos nossa justificativa de trabalho em dois campos do conhecimento que nos servirão de apoio: o Letramento Científico (MILLER, 1983; OSBORNE, 2002; SANTOS, 2007), como já apresentado, e o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), aquele como objeto a ser investigado, e este como recurso instrumental de análise.

O Sistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) nos fornece os instrumentos e critérios necessários para a viabilização desse estudo. Advinda da metafunção interpessoal da linguagem proposta por Halliday e Matthiessen (2004) e das concepções de *dialogismo*, *heteroglossia* e *polifonia* de Bakhtin (1982), optamos por trabalhar com o Sistema da Avaliatividade por se tratar de uma integração teórica que articula o caráter interpessoal e dialógico da comunicação humana. Essa abordagem se interessa pela gama de opções semânticas que o falante retira da língua e instancia no enunciado para realizar avaliações sobre fatos sociais, tomar posicionamentos, construir *personas* textuais, negociar argumentos e persuadir ideologicamente seu público. Para produzir tal faceta, o sistema apresenta três formas utilizadas pelo falante para avaliar fatos sociais: a *Atitude*, a *Gradação* e o *Engajamento*, sendo esse último o subsistema que utilizaremos para alcançar respostas para os nossos objetivos.

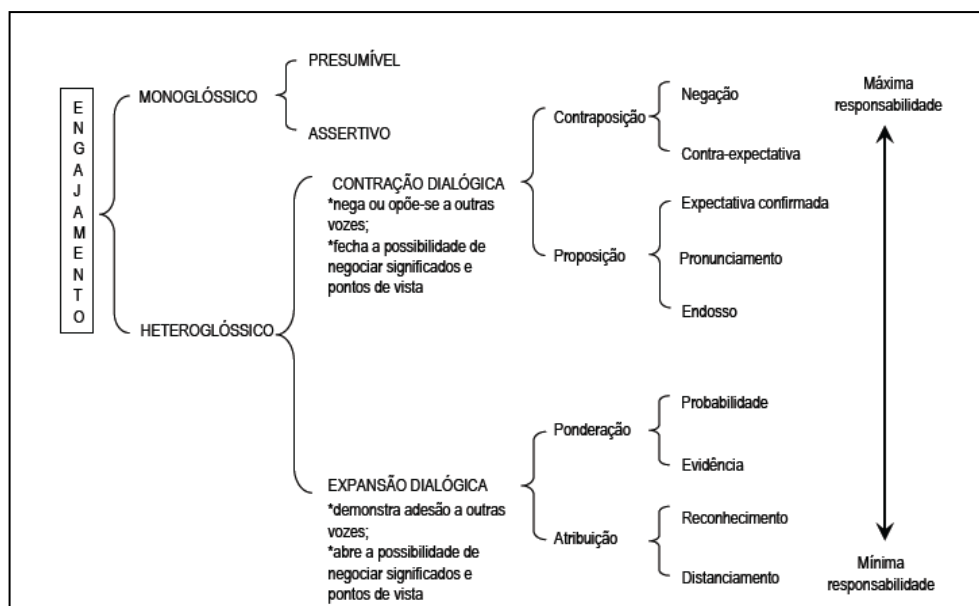
O subsistema da *Atitude* diz respeito às escolhas avaliativas que o falante atualiza na língua de forma positiva ou negativa por meio das emoções. São avaliações expressas através de sentimentos afetivos, da atribuição de juízos de valores a comportamentos tipicamente humanos ou sobre forma de apreciação de objetos por sua composição estética. No caso da *Gradação*, como o próprio nome já sugere, são verificadas as asserções avaliativas que os falantes utilizam para maximizar ou minimizar a força ou o foco apontado para certos referentes, a fim de enaltecer ou ofuscar algum aspecto do alvo analisado (MARTIN; WHITE, 2005).

O subsistema de *Engajamento* está associado às avaliações instanciadas no texto quando a voz autoral apresenta seu posicionamento em relação às outras vozes que cercam seu discurso, ou seja, a forma como o falante reconhece a posição tomada pela sua própria voz autoral com o que foi enunciado ou com enunciados potenciais de outros participantes no contexto interacional. O princípio do *Engajamento* se interessa exatamente pelo grau de adesão ou não que o enunciador mantém com essas outras vozes e o grau de consciência estabelecido com a existência dessas vozes em seu discurso.

Dessa forma, se partimos do pressuposto de que toda interação prevê um posicionamento, ao exercermos linguisticamente avaliações sobre o “mundo”, articulamos vozes internas que partem desde a formação do “nosso” próprio discurso avaliativo até as vozes exteriores que também tomam posição avaliativa diante do referente avaliado.

É essa tomada de posição que interessa aos estudos da avaliatividade sobre *Engajamento*, cabendo a esse subsistema a tentativa de apresentar um modelo sistemático de reconhecimento das estruturas linguísticas e de revelar o conteúdo dialógico que se dá por trás dessas relações interpessoais. Os posicionamentos dialógicos podem ser realizados por movimentos de *Expansão* ou *Contração*, nos quais o autor/falante alinha-se ou contraria as outras vozes associadas ao seu discurso, de acordo com a intensidade almejada.

Optamos pelo subsistema *Engajamento*, proposto por Martin e White (2005), pelo fornecimento de um conjunto de categorias linguísticas que servem como esquema de mensura do grau de responsabilização autoral que produtor textual instancia através de suas escolhas léxico-gramaticais. Levamos em consideração o esquema da figura 1 que dá um panorama do subsistema *Engajamento*. Ela nos mostra os diferentes níveis de responsabilização que o falante assume ao lançar olhares avaliativos sobre algum referente. Pelas reflexões dessa proposta, percebemos por esse subsistema que quanto maior o grau de *Contração Dialógica*, maior será o nível de responsabilidade assumido no texto. Em contrapartida, quanto maior o grau de *Expansão Dialógica*, maior será o distanciamento do autor com aquilo que é dito, diminuindo os níveis de comprometimento e, conseqüentemente, havendo a transferência da responsabilização a outrem. Cada subcategoria presente na figura 1 possui marcas linguísticas próprias que o caracterizam como tal e fornece um aparato de análise textual quanto a sua manifestação avaliativa de referência.

Figura 1: Subsistema *Engajamento* do Sistema da Avaliatividade

Fonte: Adaptado pelo autor com base nas contribuições teóricas de Martin e White (2005, p. 134).

Nessa composição, através das manifestações avaliativas de *Engajamento* acionadas em produções escrita, buscamos responder aos seguintes questionamentos: como o aluno articula o jogo linguístico das escolhas dialógicas para revelar seu posicionamento em seu texto? Será que o professor, em sua produção científica, está utilizando os recursos linguísticos da *Contração Dialógica*, articulando vozes/posicionamentos que permeiam o campo científico que está estudando? Ou será que o professor está, tão somente, se utilizando do processo de *Expansão Dialógica*, afastando-se do comprometimento/engajamento tão necessário na produção científica, passando, assim, a responsabilidade para outras vozes que não sejam propriamente a sua?

Visto que o subsistema de *Engajamento* se articula com tais preceitos e que o conceito de letramento científico pressupõe necessariamente a habilidade de reconhecer tais processamentos, aproximamos esses dois campos como uma busca de se verificar o estado das habilidades de letramento científico do aluno pertencente ao curso de nível de mestrado que atua como professor na Educação Básica, através das manifestações avaliativas de *Engajamento* (MARTIN; WHITE, 2005) acionadas na seção introdutória de suas dissertações. Silva (2016) nos mostra que o sujeito deve ser considerado letrado cientificamente em contextos institucionalizados quando demonstrar a compreensão sobre o domínio das habilidades de estabelecer relações, produzir conjecturas, construir

evidências, organizar conteúdos, reconhecer as características do texto científico e demonstrar, linguisticamente, a capacidade de articular as diferentes vozes que permeiam o discurso, para, assim, construir a demarcação de seus posicionamentos no escopo textual (SILVA, 2016, p. 21). Em suma, o conceito de letramento científico indica o pressuposto de que o sujeito deve ter protagonismo no domínio sobre as práticas de leitura e de escrita em circunstâncias que envolvem o terreno das ciências, o que engloba o reconhecimento de contextos científicos e o desenvolvimento da percepção do uso da linguagem para estabelecer relações entre posicionamentos científicos. Seguindo o raciocínio, o subsistema *Engajamento* estuda exatamente a forma pela qual a voz autoral conduz a articulação de vozes terceiras em seus múltiplos acionamentos e como ela avalia posições alheias exercendo movimentos textuais de filiação e desalinhamento. Esses dois campos de estudo nos auxiliarão no cumprimento dos objetivos formulados para esse estudo.

Estabelecemos o objetivo principal de verificar o estado das habilidades de letramento científico de professores da Educação Básica, que atuam como estudantes em programas de pós-graduação, baseado nas escolhas avaliativas por *Engajamento* (MARTIN; WHITE, 2005) expressas em suas dissertações de Mestrado. De forma secundária, com vistas na assegurar o alcance do objetivo principal, pretendemos (01) Identificar manifestações avaliativas de *Engajamento* (MARTIN; WHITE, 2005) utilizadas para construção de argumentos científicos na arquitetura de lacunas de estudos na seção introdutória de dissertações de mestrado profissional; (02) Verificar, tanto na organização dos componentes curriculares quanto nos domínios por áreas do conhecimento, as marcas avaliativas de *Engajamento* que denotam as propriedades valorativas dessas agrupações e, por conseguinte, averiguar os registros indiciadores dos diferentes níveis de comprometimento discursivo que o professor assume no processo de defesa de suas teses, ao se envolver com o seu próprio dito e ao se relacionar com o dito alheio; (03) Verificar os movimentos de articulações vocálicas que interagem nas produções por meio das escolhas dialógicas que, expressas através de avaliações de *Engajamento*, *contraem* ou *expandem* o discurso dos professores e, assim, caracterizam seus respectivos estilos avaliativos; (04) Verificar os níveis de letramento científico demonstrados nas produções pela apuração dos posicionamentos de valor autoral flagrados através das marcas de avaliação que pontuam o estilo avaliativo das produções; (05) Analisar, panoramicamente, os resultados quantitativos e qualitativos levantados para cada conjunto de dissertações, observando os estados e os índices de

engajamento/comprometimento autoral e os estados de letramento científico dos professores-autores das produções, pontuando as características dos estilos avaliativos categorizados tanto por componentes curriculares quanto por grandes áreas de conhecimento analisadas.

Para compreensão desses objetivos, trabalhamos com as seguintes hipóteses: (1) o professor, estudante do curso de pós-graduação em nível de mestrado, ao apresentar domínio no poder de articulação dos recursos linguísticos que envolvem o processo em *Engajamento de Contração e Expansão Dialógica*, exercendo movimentos textuais com vozes externas à sua, demonstraria um maior poder de articulação científica em sua monografia, o que refletiria uma tendência para o alcance adequado do seu estado de letramento científico; (2) caso o professor disponha seus argumentos científicos sob a luz extensiva e majoritária de um processo de *Expansão Dialógica*, partimos do pressuposto de que ele estaria caminhando basicamente para um direcionamento contrário ao caráter de articulação científica, visto que estaria recebendo e refletindo passivamente as informações e eximindo-se do comprometimento científico necessário para a construção da ciência (fatos presentes no funcionamento linguístico do recurso de *Contração Dialógica*); (3) se verificados índices adequados dos níveis de letramento científico esperados para o corpo discente, indicia-se que as intervenções realizadas pela formação docente têm contribuído para o alcance de melhores resultados no que tange ao domínio das práticas letradas assumidas pelo aluno que, posteriormente, terá a missão de difundir na escola situações que favoreçam o exercício dessas práticas letradas.

Os procedimentos técnicos da pesquisa se resumem em cinco etapas distintas. A primeira se concentra na coleta completa do *corpus* de pesquisa e sua subdivisão em quatro eixos disciplinares compostos pelas linhas da Biologia, da Física, da Matemática e da Química, encerrando as vinte publicações mais recentes (2011-2018) de cada área e totalizando um objeto de análise composto por oitenta produções textuais. O segundo passo metodológico se associa à identificação de todas as avaliações monoglóssicas e heteroglóssicas presentes na seção introdutória das dissertações de mestrado. Os resultados serão classificados de acordo com as onze subcategorias que compõem as avaliações por *Engajamento*: ponto monoglóssico *Pacífico* e ponto monoglóssico *Presumível*; *Contraoposição* heteroglóssica por *Negação* e *Contra-Expectativa*; *Proposição* heteroglóssica por *Concordância*, por *Pronunciamento* e por *Endosso*; *Ponderação* heteroglóssica por *Probabilidade* e *Evidência*; e *Atribuição* heteroglóssica

por *Reconhecimento e Distanciamento* (MARTIN; WHITE, 2005). Esses dados deverão ser tabelados considerando o quantitativo individual de cada produção para, mais tarde, passar por um tratamento contábil em todo o bloco composto pelas produções que compartilham o mesmo eixo disciplinar, além do cômputo do *corpus* integral. Em terceiro plano, as avaliações serão analisadas e interpretadas, conforme as escolhas dialógicas estabelecidas nos textos. Nesse momento, será observado o nível de engajamento intersubjetivo assumido na construção argumentativa dos posicionamentos científicos por meio dos movimentos de *Monoglossia* e *Heteroglossia* por *Contração* e *Expansão Dialógicas* empregados nas produções. A quarta etapa se trata de uma descrição qualitativa que delineará o elo que propomos entre os níveis de comprometimento autoral concretizados na terceira etapa e os níveis de letramento científico demonstrados em cada dissertação e, por conseguinte, em cada bloco disciplinar, através da apuração das posições de valor classificadas. A última etapa dos procedimentos metodológicos segue para uma análise comparativa em caráter qualitativo das avaliações mais salientes em cada bloco de dissertações para a construção de um modelo descritivo dos estados e dos índices de engajamento/comprometimento autoral e, por conseguinte, dos estados e dos índices das habilidades de letramento científico observadas tanto do ponto de vista do amplo conjunto do *corpus* quanto de cada eixo disciplinar, visto isoladamente em suas especificidades.

Consideramos relevantes as colocações que aqui serão apresentadas, pois averiguamos como se dá o movimento de autoria na elaboração de um texto acadêmico que focalize as relações entre vozes intra e extratextuais na construção de argumentos científicos de professores da Educação Básica. Com o estudo, forneceremos acesso a dados sobre questões de autoria, com ênfase nas relações articulatórias entre as vozes discursivas, bem como na profundidade de responsabilização autoral que o sujeito inscreve em sua produção através de avaliações instanciadas por escolhas léxico-gramaticais. Além disso, apresentamos um delineamento que discute os níveis de letramento científico e suas especificidades encontradas nos textos produzidos sob condições institucionalizadas de fomento às práticas letradas em circunstâncias científicas. Concordamos com Ninin (2012) quando apresenta que o rigor das escolhas teórico-metodológicas, bem como das escolhas léxico-gramaticais do autor, parece diferir de uma área da ciência para outra, o que revela a necessidade de atenção e investigação sobre como estudantes de cada área desenvolvem as argumentações

científicas em seus textos (NININ, 2012, p. 01). Ancoramo-nos nesse posicionamento da autora pela crença de que as especificidades linguísticas de cada um desses eixos disciplinares de pesquisa devem ser investigadas em maior profundidade com o objetivo de compreender os movimentos argumentativos peculiares a cada uma delas. Ademais, a contribuição gerada pelo mapeamento das avaliações analisadas revela aspectos relevantes sobre os níveis de letramento científico dos professores da Educação Básica que estão na condição de discentes nos programas de pós-graduação de mestrados profissionais voltados ao ensino.

Através de um mapeamento que indica o nível de engajamento/comprometimento autoral assumido pelo produtor do texto (expresso através de avaliações de *Engajamento*), trazemos evidências sobre o nível de letramento científico dos produtores textuais, tendo em vista que esses dois campos primam pelo trabalho de autonomia do locutor do texto, pois o letramento científico valoriza questões de *protagonismo autoral* e avaliatividade pelas relações valorativas de posicionamentos que se estabelecem entre as vozes discursivas a partir das avaliações do autor.

Do ponto de vista do professor, estudante de pós-graduação, as descobertas dessa investigação servem como fonte de informações sobre os aspectos positivos na ordem das argumentações autorais e alertariam para possíveis déficits ou índices que devem ser aperfeiçoados por quem se propõe a contribuir com os estudos voltados ao ensino de componentes curriculares da Educação Básica. A análise apresentada não se restringe somente ao campo da identificação e categorização das avaliações de *Engajamento*, mas, por meio disso, avança para o ponto primordial da proposta: o diagnóstico do grau de responsabilização assumido pelas vozes autorais dos textos e sua relação com o estado de letramento científico revelado pelas escolhas léxico-gramaticais de avaliação. Avaliamos que a comunidade acadêmica pode se beneficiar com a posse dos resultados do estudo, tendo em vista que esse trabalho produz uma descrição minuciosa dos aspectos argumentativos, produzindo um levantamento da condição de escrita dos alunos, o que sinaliza, além das características argumentativas típicas das produções de cada eixo, os aspectos a serem celebrados e os que estão em processo de “lapidação” para o seu aprimoramento acadêmico e científico.

Quanto à estrutura da presente pesquisa, destinamos a primeira parte ao capítulo introdutório que demonstra as ausências encontradas no campo do estudo e quais são os nossos posicionamentos frente essas lacunas. Logo após, o segundo capítulo apresenta *O Sistema da Avaliatividade* com a meta de descrever minuciosamente o escopo teórico

dos estudos sobre avaliação na linguagem, bem como oferecer exemplificações de estudos que contribuíram para a descrição da valoração em textos em língua portuguesa. No capítulo seguinte, intitulado Letramento Científico, apresentamos os conceitos de letramento científico tomado por autoridades nacionais e internacionais de estudos na área, além de reflexões e os últimos dados estatísticos de investigações da área. Logo após, apresentamos nossas reflexões sobre os *Procedimentos Metodológicos* que seguimos em na aplicação do trabalho e, por último, apresentamos o capítulo de *Apreciação de dados* seguido das *Considerações Finais* que fizemos sobre os achados.

2. LETRAMENTO CIENTÍFICO: CONCEPÇÕES E POSICIONAMENTOS

Nesse capítulo, será apresentado um percurso histórico sobre a evolução dos conceitos de ciência, letramento e letramento científico. Consideramos de urgência discussão a primazia da voz que conduz a imagem daquilo que é científico ao que está inserido apenas em contextos de produção considerados como exato, natural ou tecnológico; e os movimentos de engajamento discursivo daqueles que se propõem a investigar e relatar institucionalmente questões relacionadas às múltiplas ciências. Aqui, delineamos as bases epistemológicas que deram origem ao termo *Scientific Literacy* e qual a atual condição dos estudos sobre práticas letradas no campo científico. Para realizar essa ampla descrição, referendamo-nos, principalmente, nas contribuições de Miller (1983), em *Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review*, de Laugksch (2000), em *Scientific Literacy: a conceptual overview*; e de Ogunkola (2013), em *Scientific Literacy: Conceptual Overview, Importance and Strategies for Improvement*. Além disso, construímos um panorama teórico sobre as concepções de letramento estabelecidas nas primeiras discussões da área no século XX até as principais lacunas desses estudos nos dias hodiernos. Desse modo, apresentamos algumas reflexões sobre as concepções estabelecidas para o adjetivo “científico”, bem como algumas restrições concebidas pelos estudos sobre letramento. Aqui, também é discutida a oscilação da tradução nos estudos brasileiros para o termo *Scientific Literacy*, que é traduzido ora por Alfabetização Científica ou ora por Letramento Científico.

2.1 Principais perspectivas sobre os estudos de letramento

Antes de iniciar nossas discussões sobre letramento científico, é interessante compreendermos algumas das principais perspectivas sobre os estudos de letramento. Esse conceito possui uma trajetória repleta de contribuições que representam mais um movimento de agregação de sentidos complementares do que uma contraposição de significados. Assim, poderemos compreender as raízes epistemológicas do termo para chegarmos a uma compreensão mais apurada sobre os significados estabelecidos para letramento científico ao longo do tempo.

A primeira aparição do termo “letramento” nos estudos brasileiros se deu em 1986 e foi articulado pela autora Mary Kato, na publicação *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, mas ainda sem definições (KATO, 1986). Após esse fato, Leda Verdiani Tfouni, em 1988, conduziu as primeiras discussões que apresentavam as características que diferenciaram os processos de alfabetização e de letramento, em seu

livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, em que a autora trata da forma como adultos não alfabetizados processam a aquisição da língua escrita, bem como constroem suas falas e organizam seus pensamentos (TFOUNI, 1988). Entretanto, de forma desafortunada, um conjunto de estudos posteriores se empenharam em divulgar uma ideia que realizava uma visão dicotômica entre esses dois conceitos, apresentando, até mesmo, a supremacia do conceito de letramento sobre o de alfabetização, o que gerou um grande impacto na formação e na prática docente, além de uma certa incompreensão sobre a relevância do exercício da alfabetização na escola. Entretanto, Kleiman (1995), ao contrário do movimento vigente, que tinha a tendência de separar esses conceitos, entra em cena reivindicando a complementariedade desses sentidos. Dessa forma, a autora destaca que letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15 e 16). Letramento, então, não é o contrário de alfabetização, mas uma prática social que funciona de forma complementar ao processo necessário à aquisição da língua.

No final do século passado, Soares (1998) contribuiu com a discussão ao apresentar um conceito de letramento que necessariamente o aproxima da alfabetização, como duas faces da mesma moeda. Para a autora, a condição de ser letrado está relacionada ao resultado daquele que tem a capacidade de ler e escrever para tornar prático esse conhecimento, isto é, letramento é um estágio posterior à alfabetização. Nas palavras da autora, “Letramento, é, pois o resultado da ação de ensinar a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 18). Rogers (2002) vai ainda mais além nesse debate ao alegar que existem indivíduos que participam de práticas sociais “sem manusear textos” e, segundo o autor, isso não pode ser considerado um exercício de letramento (ROGERS, 2002, p. 04).

Essas concepções instigaram a formulação de outros posicionamentos. Por não considerar que, para apresentar um nível mínimo de letramento, o sujeito tenha necessariamente que ser alfabetizado, algumas autoridades da área questionaram essa definição e contribuíram com o avanço dos significados para letramento. Dessa forma, foi defendido que existem pessoas que, por alguma circunstância, não tiveram a oportunidade de vivenciarem o processo de alfabetização, mas que conseguem articular

estratégias de uso da leitura e da escrita de forma a conseguir obter algum grau de êxito. As práticas de saber passar um troco ao cliente, tomar o ônibus correto para visitar a família e compreender um texto não verbal que pede silêncio em um hospital são só algumas comprovações de que a não aquisição do ato codificar e decodificar a língua não interfere em ações do uso textual nas múltiplas situações sociais. Seria, até mesmo, inconcebível compreender o processo de letramento em uma concepção puramente verbal, restringindo o alcance das práticas letradas a apenas uma parcela da população e fomentando a estigmatização dos saberes daqueles que são menos favorecidos socialmente. Alfabetização não é condição para o letramento. Rojo (2009) se posiciona ao afirmar que “É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira” (ROJO, 2009, p. 98).

Assim, já logamos observar um pouco a dimensão de como a autora entende letramento. Juntamente com Street (2003), Rojo (2009) considera ter o letramento um vínculo estreito com a cultura. Dessa forma, os autores consideram impertinente tratar esse conceito em uma visão singular, já que as práticas sociais, por si, não são uniformes. Segundo Rojo (2009),

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Street (2003) complementa essa discussão ao mostrar que:

Seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita (STREET apud SILVA, 2010, p. 06).

Letramento, então, passa a ser entendido em uma dimensão múltipla que envolve não apenas a variação de contextos socioculturais, mas as relações de práticas letradas que se estabelecem em movimentos de prestígio e estigmatização social. Alguns exercícios de letramento são considerados mais relevantes socialmente do que outros, e isso reflete uma estrutura social que valida a desigualdade e produz a manutenção dessas relações de forma a priorizar uma minoria em detrimento de uma larga parcela populacional. Dessa forma, as diversas práticas sociais foram sendo estudadas, observando as características dos letramentos, que foram esmiuçadas e categorizadas em classificações mais detalhadas, como letramento científico, jurídico, familiar, digital,

crítico e científico. Essas categorias oportunizaram o cientista a compreender como o exercício da leitura e da escrita se movimenta em contextos específicos de produção textual e como se dá a relação do homem no processo de interação com a sociedade em meio a suas negociações de significados. Nesse sentido, cabem às instituições de produção do saber científico, e aqui inclui-se a escola, o papel de desempenhar uma atitude de resistência frente a esses injustos processos de exclusão social, realizando um trabalho de democratização das várias práticas dos letramentos e de conscientização dos diversos lugares de fala em que o sujeito pode se ver inserido nas mais diversas esferas sociais. A hodierna sociedade tem como característica preponderante a explicitação das identidades, e onde há identidade, automaticamente, há letramentos. Aqui, sim, podemos dizer que letramento e identidade são faces da mesma moeda.

2.2 Evolução do conceito de letramento científico

Para iniciar nossas discussões sobre letramento científico, é necessário construirmos um levantamento sobre a evolução das concepções do termo ao longo dos avanços dos estudos na área. Para isso, referendamo-nos, principalmente, nos escritos de Miller (1983), em *Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review*, de Laugksch (2000), em *Scientific Literacy: a conceptual overview*; e de Ogunkola (2013), em *Scientific Literacy: Conceptual Overview, Importance and Strategies for Improvement*. Daqui para a frente, vamos realizar um passeio pela história dos estudos sobre letramento científico e seus desdobramentos nas pesquisas brasileiras.

Na década de 1930, nos Estados Unidos, encontramos o registro de uma das primeiras visões do conceito de ciências em uma perspectiva que inclina os estudos científicos às práticas sociais. John Dewey (1934), em sua produção intitulada *The Supreme Intellectual Obligation*, já fomentava a ideia de uma ciência em que não se encerra em si mesma, mas que estaria vinculada às possibilidades de crenças e de opiniões sociais. É a partir daí que se inicia um conjunto de reflexões sobre o papel da ciência na vida da população americana. Para se ter uma ideia, antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, Hoff, em 1933, e Noll, em 1935, já discutiam o conceito de *Atitude Científica*, em que eram articuladas orientações as quais os componentes curriculares deveriam seguir e a delineação do perfil mínimo de aprendizagem que era esperado ao final dos processos escolares (HOFF, 1933 apud MILLER, 1983, p. 31; NOLL, 1935 apud MILLER, 1983).

Toda essa ascensão se fortaleceu quando, em meio a uma disputa tecnológica entre EUA e União Soviética, os americanos investiram em recrutamento de estudantes e cientistas para fomentar a divulgação das ciências e para difundir o interesse das pessoas nos estudos pertinentes às áreas das ciências exatas, naturais e tecnológicas. Esse investimento tinha como objetivo agilizar o avanço dos EUA no confronto com a URSS, por meio da evolução científica e tecnológica. Sem dúvidas, esses esforços pelo desenvolvimento científico nessas áreas contribuíram bastante para concepção de ciências que paira em nosso círculo social atualmente. Mas, deixemos essas reflexões para outro momento e continuemos com o debate sobre as concepções de letramento científico ao longo dos estudos.

Passada a Guerra, um acentuado crescimento no número de testes padronizados se instaura em solo norte-americano. Otimizados pelo programa intitulado *Educational Testing Service*, a quantidade de professores de ciências e de desenvolvedores de avaliações científicas entra em constante ascensão na tentativa de elevar o nível dos conhecimentos científicos basilares da população estadunidense, ampliando o número de estudantes interessados em ciências (MILLER, 1983, p. 31).

No ano de 1958, Paul Hurd marca, pela primeira vez na história, o termo “letramento científico” em seu escrito *Science Literacy: Its Meaning for American Schools*. Nesse artigo, o autor apresenta reflexões sobre o conhecimento científico e a sua relação com novas perspectivas que se estabelecem para a resolução de problemas sociais. Aqui, apesar de muitas passagens inclinarem o olhar para considerar ciências apenas como os componentes que tratam de questões naturais, exatas e tecnológicas, já se inicia uma visão de educação moderna como algo integrado entre ciências (na concepção do autor), humanidades e estudos sociais. Assim, o aluno deveria aprender a olhar para além das “portas da ciência” a fim de sentir-se instigado a pensar em um caráter científico (HURD, 1958, p.16). Nesse sentido, abre-se, ainda que embrionariamente, uma discussão a respeito de um novo pensar sobre a estrutura curricular para o ensino daquilo que era entendido como “ciência”.

Seguindo essa tendência, a *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* representou a primeira tentativa de avaliação para aferir o conhecimento científico da população americana. O NAEP é um instrumento pedagógico do sistema educacional dos EUA que levanta dados nacionalmente representativos e sistemáticos sobre as competências dos estudantes com relação às capacidades de saber e de poder fazer. Sua primeira aplicação aconteceu em 1969 e, além de ciências, tenta mensurar

conhecimentos relacionados à leitura e às linguagens. Desde então, inúmeros trabalhos foram publicados sobre o novo pensar da relação tríade entre o conhecimento de ciências, as habilidades de leitura e escrita, e o uso social do saber científico.

Em uma revisão sobre concepções de Letramento Científico, Laugksh (2000), no artigo *Scientific Literacy: A Conceptual Overview*, um dos mais importantes trabalhos da área, mostra que, em 1966, Pella *at al.* apresenta uma das primeiras tentativas de sistematizações do conceito. Segundo os autores, o indivíduo para ser considerado cientificamente letrado deveria garantir a compreensão de seis aspectos, a saber: (a) inter-relação entre ciência e sociedade; (b) ética que controla o cientista em seu trabalho; (c) natureza da ciência; (d) diferença entre ciência e tecnologia; (e) conceitos básicos da ciência; e (f) inter-relação entre ciências e humanidades (PELLA *at al.*, in LAUGKSH, 2000 p. 76).

Showalter (1974), por sua vez, apresenta um conceito de letramento científico delineado em sete dimensões. De acordo com o autor, para ser tido em um nível adequado de desempenho nas práticas científicas letradas, o sujeito deve: (a) apresentar uma compreensão da natureza do conhecimento científico; (b) aplicar adequadamente os conceitos, os princípios, as leis, as teorias e suas relações com o universo; (c) usar a ciência na resolução de problemáticas, tomar decisões e aperfeiçoar seu entendimento sobre questões do campo científico; (d) interagir com os elementos universais de forma a considerar o valor científico na concepção de conhecimentos; (e) compreender e apreciar a relação entre ciência e tecnologia e suas interfaces com outros aspectos da sociedade; (f) possuir uma satisfatória visão sobre a educação em ciências, sendo capaz de aprimorar esses saberes ao longo da vida; e, por último, (g) desenvolver habilidades de manipular conhecimentos científicos e tecnológicos na realização de múltiplas atividades sociais (SHOWALTER, 1974, p. 450).

Aprimorando esse conceito, Ogunkola (2013) apresenta um apanhado de concepções que vale a pena conhecer. Segundo o autor, Durrant (1993) define letramento científico como aquilo que o público geral deve saber sobre ciências (DURRANT, 1993 apud OGUNKOLA, 2013, p. 266). Por sua vez, a concepção de Jenkins (1994) apresenta o termo como um conceito comumente aplicado a uma apreciação da natureza, bem como seus objetivos e limitações, alinhada à compressão do que é relevante em ideais científicos (JENKINS, 1994 apud OGUNKOLA, 2013, p. 266). Brewer (2008) assegura que letramento científico é a capacidade do sujeito se deparar com uma revista ou um jornal e estar apto para compreender textos relacionado

à ciência, sendo capaz de olhar a situação sob um viés cético e competente para julgar se o conteúdo veiculado é confiável ou não (BREWER, 2008 apud OGUNKOLA, 2013, p. 266). Já Hisch (1987) apresenta um conceito de letramento científico que se afasta da detenção do conhecimento da ciência sob os moldes dos procedimentos laboratoriais. Segundo o autor, o estado de quem é letrado cientificamente requer a compreensão do uso desses conhecimentos em práticas diárias para um bom desempenho sobre atitudes científicas na vida social (HISCH, 1987 apud OGUNKOLA, 2013, p. 266).

Em um outro viés, Salamon (2007) lança reflexões sobre a relação das questões de letramento científico ao campo das políticas públicas (SALAMON, 1987 apud OGUNKOLA, 2013, p. 266). Sobre isso, Ogunkola (2013) destaca duas definições provenientes de duas relevantes instituições americanas, a saber: a *American Association for the Advancement of Science (AAAS)* e a *National Science Education Standards (NSES)*. A primeira instituição assegura que letramento científico inclui a concepção de estar familiarizado com o mundo natural e suas unidades. A instituição explicita que estar letrado cientificamente é compreender que matemática, tecnologia e ciências são campos interdependentes construídos como empreendimentos humanos que possuem fortalezas e limitações. Além disso, é posto que se torna necessário a apreensão de conceitos e de princípios científicos de modo a entender os movimentos do pensar ciência para sua execução na vida pessoal e social do indivíduo (AAAS, 1989 apud OGUNKOLA, 2013, p. 266).

Para a *National Science Education Standards (NSES)*, McDonald & Dominguez apud Ogunkola (2013) apresentam que:

O Letramento científico inclui certos conceitos-chave nas ciências naturais, bem como o modo que a ciência se relaciona com a matemática, a tecnologia e outros empreendimentos humanos. O letramento científico também inclui uma compreensão da natureza da ciência, além de habilidades de investigação, como projetar experimentos, coletar e analisar dados e tirar conclusões válidas de evidências (MCDONALD & DOMINGUEZ (2005) apud OGUNKOLA 2013, p. 266).

Esses dois conceitos demonstram uma compreensão de letramento científico que contempla apenas os campos de estudo voltados às investigações na seara da natureza, da exatidão e da tecnologia. Isso revela como a relação entre ciência e letramento tem sido estabelecida durante a evolução desses estudos e mostra uma tentativa do estreitamento entre aquilo que é compreendido como científico e o círculo social dos cidadãos. Entretanto, é possível perceber que ainda não há contundentes reflexões sobre a funcionalidade, e tampouco a sobre a aplicabilidade, do que é compreendido por

“letramento” para além do que é constantemente mencionado como “social” ou “cotidiano”.

Shen (1975) avança as discussões da área ao tratar de letramento científico como um conjunto de saberes que devem ser pulverizados pela mídia no âmbito social para que as informações sobre ciências se movimentem como extensões ao que é tratado dentro do contexto escolar. Assim, o autor colabora apresentando uma classificação que distingue três tipos de letramento científico, a saber: o *letramento prático*, o *letramento cívico* e o *letramento cultural*. Essas classificações não são vistas de forma isolada ou estanque, mas interdependentes. Suas manifestações podem acontecer simultaneamente, ainda que possuam suas peculiaridades, tendo em vista que há características próprias quanto aos objetivos, ao público, à estrutura, ao conteúdo e aos meios de veiculação (LAUGKSCH, 2000, p. 77). O *letramento científico prático* diz respeito ao uso dos conhecimentos em ciências com o objetivo de resolver problemas práticos que perpassam o cotidiano dos cidadãos, como saúde e meio ambiente. A leitura de uma bula de remédio e a compreensão sobre os efeitos colaterais do medicamento podem estar contemplados nesse tipo de categorização. Já a categoria do *letramento científico cultural* é apresentada como um artefato da humanidade que faz o sujeito ser capaz de chegar além das discussões intelectuais e alcançar formadores de opinião e autoridades para tomadas de decisão (LAUGKSCH, 2000, p. 77). Um colóquio sobre a preservação do meio ambiente com diversos especialistas da área ilustraria bem a construção desse tipo de letramento. Por último, o *letramento científico cívico* está relacionado às ações políticas que envolvem a ciência para tomadas públicas de decisão. Essa classificação está relacionada ao exercício democrático das comunidades, tendo em vista que, quando o cidadão compreende questões científicas que perpassam a vida de seu círculo social, tende a participar mais conscientemente de suas resoluções. Um vazamento imprudente de óleo sobre mares e oceanos, por exemplo, é uma temática forte que caberia à sociedade debater e reivindicar de maneira crítica e consciente sobre danos e riscos aos bens naturais de uma nação. Esse pode ser considerado um caso em que o *letramento científico cívico* em uma comunidade seja necessário. Segundo Shen (1975),

A familiaridade com a ciência e com a consciência de suas implicações não são a mesma coisa que a aquisição de informações científicas para a solução de problemas práticos. Nesse aspecto, o letramento científico cívico difere fundamentalmente do letramento científico prático, embora existam áreas em que os dois se sobrepõem inevitavelmente. Comparado com o letramento científico prático, a conquista de um nível funcional de letramento científico cívico é um empreendimento mais prolongado. No entanto, é um trabalho que mais cedo ou mais tarde deve ser feito, pois, com o passar do tempo, os eventos

humanos se tornarão ainda mais entrelaçados na ciência, e as questões públicas relacionadas à ciência, no futuro, só poderão aumentar em número e em importância. O letramento científico cívico é uma pedra angular das políticas públicas informadas (SHEN, 1975, p. 49 – Tradução nossa)¹.

Ogunkola (2013, p. 267) mostra que Shamos (1995) discute esse conceito de forma a produzir categorizações para o exercício do letramento científico em sociedade por organizá-lo hierarquicamente dentro de uma estrutura que percorre uma linha cronológica, seguindo princípios lógicos do desenvolvimento social do indivíduo (SHAMOS, 1995 apud OGUNKOLA, 2013, p. 267). Esses níveis dependerão das práticas letradas que o sujeito teve acesso ao longo de suas interações em suas relações sociais. Assim, para o autor, as práticas de letramento científico se subdividem em *letramento científico cultural*, *letramento científico funcional* e *letramento científico verdadeiro*. A primeira classificação se aplica ao indivíduo capaz de ler notícias simples relacionadas à ciência. Entretanto, ainda não apresenta uma compreensão mais aprofundada sobre a funcionalidade dos fenômenos científicos, tampouco sobre as intenções que se estabelecem no processo de produção desse tipo de conhecimento. Os cidadãos que se apropriaram de conceitos científicos e são competentes para aplicar esses conhecimentos sobre situações que, porventura, surjam em seu cotidiano são classificados como sujeitos portadores de um *letramento científico funcional*. Por último, Shamos (1995, p. 89) se utiliza da expressão *letramento científico verdadeiro* para se referir ao exercício de práticas letradas de uma minoria populacional. O autor alega que esse nível só é alcançado por aqueles que realmente compreendem a natureza do pensar científico, ou seja, aqueles que conseguem assimilar os principais esquemas conceituais da ciência e os princípios do raciocínio dedutivo e analítico pertencente aos processos lógicos do pensamento científico (SHAMOS, 1995 apud OGUNKOLA, 2013, p. 267). Atualmente, é válido mencionar que existem muitas críticas entre os estudiosos da área com relação a esse último posicionamento de Shamos (1995) por considerar que categorização de *letramento científico verdadeiro* é excludente e de pouca sustentação epistemológica, pelo questionamento de que se há um *letramento científico verdadeiro* também, por inferência, haveria um letramento científico falso.

¹ **Texto original:** Familiarity with science and awareness of its implications are not the same as the acquisition of scientific information for the solution of practical problems. In this respect civic science literacy differs fundamentally from practical science literacy, although there are areas where the two inevitably overlap. Compared with practical science literacy, the achievement of a functional level of civic science literacy is a more protracted endeavor. Yet, it is a job that sooner or later must be done, for as time goes on human events will become even more entwined in science, and science-related public issues in the future can only increase in number and in importance. Civic science literacy is a cornerstone of informed public policy.

Jon D. Miller é uma das maiores autoridades nos estudos sobre letramento científico do mundo. O autor trabalha sob uma perspectiva multidimensional das práticas letradas em ciências por considerar que existe a possibilidade de uma mensuração sistemática desse conceito organizada em níveis de complexidade. O autor ficou conhecido por revisar os intentos de averiguação do conhecimento científico da população norte-americana desde 1930 e por propor um modelo próprio para a realização dessa mensura em larga escala (LAUGKSH, 2000, p. 78). Seus estudos conceituais e empíricos são tratados como subsídios para tomadas políticas de decisão relacionadas às ciências no território dos EUA. Ademais, o autor lança esforços para aproximar os dados científicos aos diversos contextos sociais. Em seus artigos, é constante a insistência pela reivindicação do processo de produção científica com uma finalidade funcional, cívica e social. De acordo com o autor, “A comunidade científica deve redobrar seus esforços para apresentar a ciência - na sala de aula, na imprensa pública e por meio de atividades de extensão da educação de vários tipos - como um processo totalmente compreensível, ‘justificável ao homem’ e controlável por ele”. (MORISON apud MILLER, 1983, p 32 – Tradução nossa)².

Partindo do pressuposto de um letramento científico visto sob perspectiva multidimensional, Miller (1983), ao observar o processo de coleta de dados da *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*, que trabalhava até então com os tradicionais modelos de mensura dessas práticas letradas nos EUA, pontuou que esse projeto considerava apenas duas dimensões: a compreensão de normas e de métodos científicos e o conhecimento dos principais construtos da ciência, isto é, uma compreensão dos processos e da natureza da investigação científica. Entretanto, o autor lança a ressalva de que se o letramento científico deve, em sua essência, tornar-se verdadeiramente relevante para os nossos contextos sociais, devemos considerar outro aspecto indispensável: a consciência do impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade e as escolhas políticas que necessariamente emergem sobre esse processo (MILLER, 1983, p. 31; MILLER, 1998, p. 205). Segundo o autor,

Há cerca de quinze anos, a preocupação com o conhecimento do público sobre várias questões de políticas públicas científicas ou tecnológicas começaram a surgir. Grupos ambientais, por exemplo, descobriram que era necessário um nível de conhecimento científico para que os indivíduos compreendessem os debates sobre a poluição do meio ambiente. Além disso, o número crescente de

² **Texto original:** “The scientific community must redouble its efforts to presents science – in the classroom, in the public press, and through education-extension activities of various kinds – as a fully understandable process, “justifiable to man”, and controllable by him” (MORISON apud MILLER, 1983, p 32).

referendos estatais sobre questões como energia nuclear e laetrile estavam gerando apreensão na comunidade científica sobre a capacidade do público de entender os problemas e fazer um julgamento baseado nas informações. Essas preocupações ecoam nos anos cinquenta, quando grupos contrários à fluoretação da água conseguiram ganhar referendos nesta questão, principalmente porque a maioria dos que votaram não foi cientificamente letrado. Incapazes de compreender os argumentos sobre fluoretação, muitos eleitores aparentavam preferir não beber algo cujos efeitos potenciais eles não entendiam (MILLER, 1983, p. 31 – Tradução nossa)³.

A partir de então, Miller (1983) impulsionou os caminhos para as novas discussões que, apesar de não enfatizarem o exercício da leitura e da escrita nas reflexões sobre letramento científico, já pontuavam, pelo menos, os movimentos da sapiência científica referenciadas em verdadeiros contextos do âmbito social.

Em 1998, Miller publica o artigo intitulado *The measurement of civic scientific literacy*. Nesse documento, o autor registra sua simpatia pelo conceito de *letramento científico cívico*, cunhado por Shen (1975). Miller (1998) alinha suas reflexões a Shen (1975) por acreditar que a terceira dimensão de sua concepção de letramento estaria associada ao esforço científico de relacionar as demandas das ciências aos processos sociais democráticos, com o objetivo de promover o fortalecimento da participação cidadã em questões que envolvam tomadas de decisão política relacionadas aos processos e fenômenos científicos.

Ainda que Miller (1998) reconheça a tendência de um crescimento no quantitativo de cidadãos americanos capazes de engajar-se em discussões políticas sobre questões relacionadas à ciência e à tecnologia, o autor observa que faltam debates sobre a melhoria dos métodos de aferição dos níveis de letramento científico populacional (MILLER, 1998 p. 203). Assim, respaldado pelo conceito de *letramento científico cívico*, o autor fortalece sua ideia da tridimensionalidade das práticas de letramento científico por afirmar que “Dada a forte probabilidade de que as políticas de ciência e tecnologia permaneçam no processo normal de formulação de políticas democráticas na maioria dos países, é importante desenvolver medidas utilizáveis do letramento

³ **Texto original:** About fifteen years ago, concern about the public's knowledge of various scientific or technological public policy issues began to sur face. Environmental groups, for example, found that some minimal level of scientific knowledge was necessary if individuals were to understand debates about pollution of the environment. In addition, the increasing number of state referenda on issues such as nuclear power and laetrile were generating apprehension in the scientific community about the public's ability to understand the issues and to make an informed judgment. These concerns echo those of the fifties, when groups opposed to fluoridation of water were able to win referenda on this issue, primarily because the majority of those voting were not scientifically literate. Not able to comprehend the arguments about fluoridation, many voters appeared to prefer not to drink something whose potential effects they did not understand (MILLER, 1983, p. 31).

científico cívico para entender melhor suas origens e suas funções nos modernos sistemas democráticos” (MILLER, 1998 p. 205)⁴.

No mesmo sentido, Ogunkola (2013) explana as ideias de Bybee, Powell e Trowbridge (2008) como parte de uma investigação que também trabalha sob uma perspectiva multidimensional. Entretanto, diferentemente do que é proposto por Miller (1998), esse pensamento mostra que existem quatro níveis estruturantes que funcionam de maneira individual e avançam desde uma compreensão mínima dos aspectos científicos até a mais sofisticada compreensão dos elementos da ciência (BYBEE, POWELL e TROWBRIDGE apud OGUNKOLA, 2008, p. 267). O quadro a seguir demonstra as especificações que um indivíduo cientificamente letrado deve apresentar, de acordo com cada uma das dimensões propostas.

Quadro 1 – Dimensões de letramento científico baseadas nos estudos de Bybee, Powell e Trowbridge apud Ogunkola (2008)

Letramento científico nominal	<ul style="list-style-type: none"> → Identifica termos e perguntas como científicas, mas demonstra tópicos, questões, informações, conhecimentos ou entendimentos de forma incorreta; → Apresenta ideias equivocadas sobre conceitos e processos científicos; → Dá inadequadas e inapropriadas explicações sobre fenômenos científicos; → Exprime princípios científicos de maneira ingênua.
Letramento científico funcional	<ul style="list-style-type: none"> → Utiliza vocabulário científico; → Define os termos científicos corretamente; → Memoriza palavras técnicas.
Letramento científico conceitual e processual	<ul style="list-style-type: none"> → Compreende esquemas conceituais da ciência; → Compreende o conhecimento processual e as habilidades científicas; → Entende as relações entre as partes de uma disciplina científica e sua estrutura conceitual; → Entende a organização dos princípios e dos processos da ciência.
	<ul style="list-style-type: none"> → Entende as qualidades peculiares à ciência;

⁴ **Texto original:** “Given the strong likelihood that science and technology policy will remain within the normal democratic policy formulation process in most countries, it is important to develop usable measures of civic scientific literacy to better understand its origins and its function in modern democratic systems” (MILLER, 1998 p. 205).

Letramento científico multidimensional	→ Diferencia a ciência de outras disciplinas; → Conhece a história e a natureza das disciplinas científicas; → Entende a ciência em um contexto social.
---	---

Fonte: Bybee, Powell e Trowbridge apud Ogunkola (2008, p. 268) – Tradução nossa

Avançando na história do conceito de letramento científico, em 1991, Hazen e Trefil distinguem a atitude de *fazer ciência* da atitude de *usar ciência*. Para os autores, a ideia de letramento científico apenas faz sentido se olharmos para os casos daqueles que usam a ciência de algum modo em seu contexto diário, tendo em vista que é somente no seio social que a ciência fará sentido para o cidadão comum. Dessa forma, Hazen e Trefil (1991) entendem letramento científico como o conhecimento necessário à compreensão das questões públicas que envolvem a ciência (HAZEN e TREFIL, 1991, apud LAUGKSCH 2000 p. 80). Assim, o sujeito que consiga assistir uma notícia sobre ciência na televisão e relacionar as informações adquiridas ao seu círculo cotidiano seria considerado um agente cientificamente letrado.

Para justificar essa necessidade social, Millar (2003) apresenta a importância valorativa desses conhecimentos na vida dos indivíduos, não só pelo poder intelectual que lhes é conferido, mas pela capacidade adquirida de tomada de decisões e participação engajada nas questões que envolvem a ciência como fonte primordial. Dessa forma, o autor apresenta cinco argumentos que justificam por que a população deve ser letrada cientificamente e os motivos pelos quais os estudos sobre essa área são relevantes para todas as comunidades. Esses argumentos se constroem com base na perspectiva *econômica, utilitária, democrática, cultural e social* (SILVA, 2016, p. 56).

O *argumento econômico* trabalha com a ideia de uma relação entre o movimento científico e o desenvolvimento econômico das comunidades. Millar (2003) acredita que quanto mais elevado é o estado das habilidades de letramento científico dos sujeitos, maior será a tendência a um avanço econômico social da nação a qual pertencem. Nesse argumento, há uma forte conexão entre a tecnologia e a criação de riquezas industriais para fomentar o desenvolvimento da infraestrutura tecnológica (MILLAR, 2003, p. 79, traduzido por WYKROTA e ANDRADE). O *argumento utilitário* é muito semelhante à categorização do *letramento científico prático* discutido por Shen (1975). Aqui, é defendido que os conhecimentos científicos auxiliam na resolução de problemas da vida prática do cidadão. Ainda que Millar (2003) questione sobre o real nível de

aplicabilidade do conhecimento científico na vida prática, tendo em vista que esses conceitos já são apresentados à sociedade de forma a facilitar ao máximo o cotidiano cidadão, o autor defende que esse argumento desafia a levar a sério a aplicabilidade do conhecimento científico dentro das instituições. Isso auxiliará no processo de compreensão da ciência, pois seria mais palpável ao aluno trabalhar com concepções mais aplicáveis do que mais abstratas. O domínio dessas ideias faria o cidadão sentir-se mais conhecedor e, por conseguinte, mais confiante para administrar as problemáticas do seu cotidiano (MILLAR, 2003, p. 80, traduzido por WYKROTA e ANDRADE). As competências para compreender informações sobre uma dieta e para avaliar uma propaganda de remédio, por exemplo, fortalecem a necessidade do *argumento utilitário* para um exercício letrado em ciências.

Se o *argumento utilitário* possui associações ao *letramento científico prático*, o *argumento democrático* possui estreitas relações com a ideia de *letramento científico cívico*, idealizada por Shen (1975) e, mais tarde, discutida por Miller (1983). Essa concepção se vale do pressuposto de que para que o sujeito se engaje dentro de debates de teor científico que afetam diretamente o exercício social, ele deve compreender que o conhecimento em ciências incide sobre aspectos democráticos que rondam o seio social. Millar (2003) mostra que deve haver um sentimento de responsabilidade pública que envolva a comunidade nas tomadas de decisão (MILLAR, 2003, p. 77 e 80, traduzido por WYKROTA e ANDRADE). Dessa forma, o conhecimento científico se transformaria em informação acessível para que a grande massa possa opinar, comprometer-se e, conseqüentemente, engajar-se no processo de planejamento e execução das ações científicas promovidas pelas nações.

As últimas alegações de Millar (2003) giram em torno dos *argumentos social e cultural*. O primeiro está fixado na máxima de que “a melhoria da compreensão pública da ciência vai levar a uma maior simpatia por ela e, conseqüentemente, ao financiamento para ciência e tecnologia” (MILLAR, 2003, p. 77, traduzido por WYKROTA e ANDRADE). Em complemento, o *argumento cultural* apresenta a ciência como a principal aquisição da nossa cultura, devendo ser celebrada como tal. Nessa concepção, a ciência se assemelharia à literatura e às artes. Contudo, é tida como a mais importante, quando comparada aos outros campos de estudo, sendo que sua abordagem deve ser explanada como um artefato cultural e não apenas como um conhecimento útil (MILLAR, 2003, p. 81, traduzido por WYKROTA e ANDRADE).

Chegado a esse ponto da discussão, observamos diversas compreensões sobre como as autoridades da área concebem o significado de letramento científico ao longo da história. Até aqui, concluímos que muitas dessas concepções não tendem a observar a essência linguística que o termo “letramento” leva imbricado no bojo de sua compreensão epistemológica. Entretanto, Osborne (2002) é a autoridade que investe na ruptura dessa condução estabelecida e apresenta a perspectiva da linguagem nos estudos sobre letramento científico construídos até então. “Em suma, a ciência não pode ser entendida sem uma exploração de sua linguagem” (OSBORNE, 2002, p. 212, tradução nossa)⁵. É assim que autor trata as práticas letradas que envolvem a ciência nos múltiplos contextos sociais e reivindica a aproximação dos estudos da linguagem ao que todos estavam chamando de letramento científico. Norris e Philips (2003) complementam essa discussão ao pontuar que para conseguir desenvolver um grau de interpretação, extração e avaliação de informações científicas, é necessário apresentar um nível hábil de compreensão conceitual e adquirir uma competência linguística que o faça responsável pela articulação do texto. “Nesse sentido, para o desenvolvimento competente do letramento científico, o indivíduo deve, além de se apropriar dos conceitos pertencentes às ciências, adquirir habilidades linguísticas que o permitam a leitura e a produção de textos voltados a essa área” (NORRIS e PHILIPS, 2003, apud SILVA, 2016, p. 114).

Através de reflexões sobre polissemia, semiose, gêneros textuais e processo de escrita, Osborne (2002) defende que a linguagem permite a produção científica e amplia a consciência sobre os fenômenos, os procedimentos e a natureza da ciência. Isso acontece, tendo em vista que, uma vez desenvolvidas essas habilidades, o sujeito terá subsídios necessários à articulação dos movimentos de troca de significado em seus processos de interação. Nesse sentido, o exercício de “fazer ciência” transgrediria os limites dos laboratórios e avançaria para um pensar muito mais sofisticado que contempla, também, a relação entre o exercício da ciência e a sua expressão em meio ao movimento social sustentado pela linguagem. Para o autor,

O letramento não é um elemento adicional, mas uma prática constitutiva essencial da ciência cujo estudo é tão vital para o ensino de ciências como as velas são para os navios, os tijolos são para as casas ou os motores são para os carros. Melhorar a qualidade da educação científica, tanto em termos de experiência que oferece aos alunos resultados cognitivos quanto afetivos, requer a restauração da linguagem e do letramento para uma posição central

⁵ **Texto original:** “In short, science cannot be understood without an exploration of its language” (OSBORNE, 2002, p. 212).

ocupada sua prática; nada menos do que isso será suficiente (OSBORNE, 2002, p. 215, tradução nossa).

Nesse sentido, se desejamos estudantes que conquistem percepções e compreensões dos mecanismos cognitivos da ciência, precisamos oferecer oportunidades para o fomento da leitura e da escrita científica, da argumentação técnica, da construção de significados textuais e da exploração das possibilidades linguísticas. Isso auxilia no processo de tornar os conceitos científicos mais palatáveis ao aprendiz e desenvolve as habilidades essenciais para a construção da autonomia subjetiva promotora de uma atitude de independência, pelo menos no que diz respeito a sua capacidade individual de letramento (OSBORNE, 2002, p. 204 e 205). O poder de percepção de evidências, a capacidade de construir hipóteses, o movimento argumentativo em engajar-se com o discurso científico e a avaliação de resultados são apenas algumas habilidades que envolvem diretamente os recursos linguageiros para o desenvolvimento de uma competência científica. Tudo isso é letramento científico. Tudo isso está relacionado à linguagem. É impossível desmembrar esse elo, pois a linguagem é basilar a essa discussão. Não se pode falar de um desenvolvimento científico direcionado aos múltiplos círculos sociais sem tocar necessariamente no solo das linguagens, no campo da leitura ou no mundo da escrita. Desde a compreensão de uma notícia televisiva sobre sucessivas queimadas florestais até o processo construtivo de uma tese de doutoramento, o letramento científico, reivindicado em sua dimensão linguística, faz-se presente de forma a explorar as potencialidades individuais e sociais dos cidadãos a fim de ampliar suas perspectivas práticas, culturais, cívicas e por que não dizer, comportamentais. Tudo isso abarcado pelo indissociável caráter textual, pois, como afirma Osborne (2002), “[...] o apropriado uso da linguagem da ciência é um essencial componente sobre o caminho para o tal *letramento científico*” (OSBORNE, 2002, p. 214, tradução nossa)⁶.

Visto esse panorama dos estudos sobre letramento científico no mundo, é chegada a hora de compreender como esses estudos têm se desenvolvido em nosso país.

As pesquisas sobre letramento científico no território nacional não são consideradas, quantitativamente falando, representativas, pelo menos não quando comparadas ao número de investigações publicadas nos EUA. A tradição dos estudos nessa área ainda está em processo de formação na academia brasileira e, por mais que

⁶ Texto original: “[...] the appropriate use of language of science is an essential component on the path towards such scientific literacy” (OSBORNE, 2002, p. 214)

algumas autoridades tenham se dedicado para conceder esclarecimentos sobre conceitos basilares do campo, muito ruído de comunicação ainda persiste entre os estudiosos. Aqui, discutiremos as principais contribuições de Santos (2007), Motta-Roth (2011) e Cunha (2019), referências intelectuais para as pesquisas brasileiras da área, pois suas falas têm apresentado um papel fundamental para o avanço epistemológico sobre letramento científico no território nacional em concepções que ultrapassam qualquer conflito teórico estabelecido entre os estudiosos.

Santos (2007) é um dos representantes brasileiros mais citado nos estudos sobre letramento científico em nosso país. O químico realiza interessantes discussões no seu artigo intitulado *Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios*. O autor destaca a diferença entre os conceitos de alfabetização científica e de letramento científico, provenientes da tradução de *scientific literacy*. Sem a intenção de propor uma bifurcação separatista entre esses prismas, o autor assume, para os estudos da educação científica, a mesma categorização de alfabetização e letramento cunhada pelos estudos linguísticos. Nesse sentido, a primeira classificação se remete ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade científica e a segunda se volta à função social dessas atividades, englobando sentidos culturais, práticos e democráticos, que foram discutidos por pesquisadores internacionais da área (SANTOS, 2007, p. 478). Além disso, Santos (2007) conduz a uma reflexão sobre uma mudança na perspectiva do ensino escolar de ciências pautada em uma educação científica que incorpore o letramento como prática social no currículo nacional, considerando a natureza da ciência, a linguagem científica e os aspectos sociocientíficos (SANTOS, 2007, p. 483).

Já Motta-Roth (2011) tem discutido sobre a maneira como o discurso científico adentra as práticas sociais da população brasileira e como isso se reflete na forma de ser e de pensar do nosso povo, ou seja, a relação entre o discurso do brasileiro, nas mais diversificadas esferas, e o seu impacto na qualidade do letramento científico da nossa população. Desafortunadamente, a idealização de ciência estabelecida no imaginário popular do Brasil se constituiu baseado na crença de um recorte do conhecimento humano restringido apenas aos estudos naturais, exatos e, recentemente com maior força, tecnológicos. Essa circunscrita primazia da condição de “científico”, socialmente validada, fez com que a maioria dos estudos sobre letramento científico e as políticas públicas vinculadas a esse campo posicionassem os holofotes apenas para um seletivo nicho de pesquisa, o que distancia, ainda mais, o fomento de iniciativas institucionais

para ciências realizadas em outros campos, como é o caso das ciências humanas e sociais, por exemplo. A autora realiza insistentes denúncias sobre os movimentos discursivos que subjazem as práticas de letramento da população brasileira. Para se ter uma ideia, entre os anos de 2005 a 2007, apenas 7% dos editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) se voltaram para o fomento das ciências humanas (MOTTA-ROTH, 2011, p. 18). No ano de 2008, Motta-Roth já apontava, em uma mesa redonda proferida na Universidade Federal de Goiás (UFG), a carência de iniciativas de divulgação científica, em massa, também nas áreas das linguagens. Ora, somente por esses dados, podemos considerar que é óbvio que há uma relação entre as práticas de letramento estabelecidas no círculo social do brasileiro e a distribuição desigual do fomento das diferentes áreas do conhecimento científico. Além disso, podemos depreender que o discurso, que orienta uma voz de prestígio a determinados campos em detrimento de outros, funciona como um reflexo dessa relação, conduzindo a uma manutenção discursiva que valida e conserva o ideal de ciências a um seleto grupo de investigações. É por isso que, quando instigado a pensar em ciências, é muito mais comum o sujeito deslocar seu pensamento a temas ligados à ecologia, à química orgânica ou ao logaritmo do que a temas relacionados à variação linguística ou aos estudos sobre o período colonial, por exemplo. Sobre isso, Motta-Roth (2011) mostra que

O desconhecimento da população em geral (e de alguns cientistas em particular) sobre como se faz ciência em todas as áreas (sim, também se faz ciência da maior importância nas áreas humanas!) faz agravar a desvalorização da educação e do trabalho intelectual. A popularização de informações científicas em nosso país e o estudo do discurso nesse campo pode influenciar sobremaneira os modos de atuação política de profissionais das áreas humanas e sociais na sociedade (MOTTA-ROTH, 2011, p. 22).

Complementando esses estudos, um dos poucos livros brasileiros publicados até o presente momento, especificamente sobre letramento científico, foi articulado pelo autor Rodrigo Bastos Cunha, na publicação intitulada *Por que falar em letramento científico? Raízes do conceito nos estudos da linguagem*, publicado em 2019. Cunha (2019) apresenta uma interessante visão sobre letramento científico em uma forte relação aos estudos linguísticos sobre letramento. Em sua visão, letramento científico pode ser caracterizado em três particularidades que, necessariamente, são as mesmas vinculadas à própria natureza do conceito de letramento, quando ainda pensado em seu âmago nos estudos da linguagem. A primeira estaria relacionada à ultrapassagem desse entendimento somente enquanto conhecimento técnico sobre processos e terminologias

científicas. Desse modo, o conceito avançaria a uma inter-relação estabelecida entre esses saberes com o efetivo exercício social. O autor demonstra que o tratamento dado à ciência pode ser percebido sob um prisma que considera apenas sua natureza enquanto ciência ou pode ser visto como interação com o meio social ao qual se estabelece (CUNHA, 2019, p 23). Segundo Cunha (2019),

É importante frisar que não se trata de abordagens excludentes. São complementares, cada qual com sua ênfase. E quando o foco principal é falar da relação da ciência com a sociedade, isso envolve abordar os benefícios e os riscos das descobertas científicas, as questões éticas a elas relacionadas, os interesses envolvidos, a origem dos recursos que financiam as pesquisas e os possíveis impactos econômicos, ambientais e sociais (CUNHA, 2019, p. 23).

O segundo ponto que caracterizaria o conceito de letramento científico se vincula à compreensão de que estar letrado cientificamente não é uma condição acabada ou inexistente. Há um processo de graduações que se constrói conforme o desenvolvimento das interações sociais. Isso significa que usar o conhecimento científico em práticas sociais não está ligado à questão de saber ou não saber ciências, mas sobre quão satisfatórias foram as experiências e o que elas desenvolvem ao longo das trocas de significados que são estabelecidas socialmente durante os processos interacionais organizados pelo uso da ciência em efetivas situações de uso (CUNHA, 2019, p 24).

Por último, o autor faz questão de pontuar uma peculiaridade ao letramento científico que, para alguns, pode parecer um grande clichê, mas que se torna indispensável quando se trata de analisar práticas letradas em um sentido diversificado: “o respeito ao conhecimento do outro” (CUNHA, 2019, p. 30). O referido autor apresenta uma visão calcada no processo de legitimação de todos os níveis de letramento científico. Em uma sociedade que carrega um fardo constituído por uma visão restrita e elitizada sobre ciências, o analista deve atentar-se às oscilações dos diferentes estados das práticas letradas de maneira a compreender o processo formativo do letramento científico dos indivíduos. Essa sensibilidade auxilia na luta contra o movimento antidemocrático que produz a manutenção das desigualdades de acesso às científicas práticas letradas que devem ser facilitadas à compreensão de todos. O cientista não deve ser visto como um ser que articula conceitos inatingíveis, pois a ciência, entendida em seu sentido mais amplo, deve estar a serviço da humanidade. Segundo o autor,

A ciência é um produto cultural da humanidade, é uma forma de ver o mundo. Não a única, mas a de maior prestígio. Isso pressupõe, entre outras coisas, a

valorização do conhecimento tradicional. Envolve, ainda, uma postura menos arrogante e autoritária daquele que vai falar de ciência para um leigo, para uma pessoa não especializada, seja no campo específico da educação científica, seja no campo mais amplo da divulgação científica. A chance de conseguir atingir um público não especializado se torna maior quando a relação com esse público é mais dialógica, e não “de cima para baixo” (CUNHA, 2019, p. 30 e 31).

Apesar de estar aquém cerca de cinquenta anos, quando comparados com as análises norte-americanas, os estudos sobre letramento científico no Brasil trazem à tona valiosas contribuições que fornecem uma base para diversos projetos de investigação científica da área. Os autores consideram esse conceito como o uso da leitura e da escrita científica situadas em práticas sociais que se estabelecem por meio de processos interacionais. Nesse sentido, são ponderados níveis de letramento científico e é concordado que as instituições educacionais são os principais agentes de fomento das atividades reflexivas sobre o exercício do letramento científico. É válido mencionar que, pelo menos em dois desses estudos, é admitido que existem valorações diferenciadas nas áreas do conhecimento, no que toca ao prestígio social para algumas áreas em detrimento de outras e que isso resulta na manutenção da desigualdade do acesso às práticas letradas que são dificultadas propositalmente para a conservação da estrutura social que articula uma primazia de um grupo de controle sobre uma maioria menos letrada cientificamente.

Para encerrar essa seção, julgamos ser válido apresentar o programa do Indicador de Letramento Científico (ILC), o primeiro instrumento do Brasil que busca avaliar, em larga escala, os níveis de letramento científico populacional. Publicado em 2015, pelo Instituto Abramundo, em colaboração com a Ação Educativa e com o Instituto Paulo Montenegro, o empreendimento se trata de uma análise que se embasa na resolução de questões cotidianas ligadas à ciência, considerando o *domínio da linguagem*, os *saberes práticos* e as *visões de mundo* de 2.002 brasileiros com idades entre 15 e 40 anos e com, no mínimo, quatro anos de estudos. O estudo foi realizado em 211 municípios de todas as regiões metropolitanas brasileiras, além do Distrito Federal (GOMES, 2015, p. 52). Segundo o documento,

Para chegarmos a um nível desejável de letramento científico, é preciso ter um ponto de partida, uma medida. É preciso também comparar o nível atingido com aqueles correlatos em outros países. E talvez, mais relevante, observar o impacto do aumento do letramento científico pela sociedade no seu próprio desenvolvimento econômico e social, algo que pode levar tempo, mas que precisa ser iniciado o quanto antes (GOMES, 2015, p. 48).

[...] o ILC caracterizou-se como uma pesquisa de caráter não escolar, no qual textos e situações cotidianas foram utilizados para explorar de maneira

significativa processos, fenômenos e evidências das ciências e da pesquisa científica para a construção de argumentos e, no limite, para a tomada de decisões (GOMES, 2015, p. 48).

Organizada sob uma metodologia baseada na Teoria da Resposta ao Item (TRI), o indicador constrói uma escala de proficiência elencada em quatro níveis de letramento científico, a saber: *letramento não científico*, *letramento científico rudimentar*, *letramento científico básico* e *letramento científico proficiente*.

O nível de *letramento não científico* consiste na compreensão de textos simples e cotidianos que, segundo a descrição, não envolve a necessidade de conhecimento científico (GOMES, 2015, p. 53). Não obstante, consideramos que esse elemento da escala possui um ponto passivo de ressalvas: o título dessa classificação apresentado como *letramento não científico*. Para ilustrar textos integrados a essa proposta, o documento apresenta a leitura do consumo de energia de uma conta de luz, a compreensão da dosagem em uma bula de remédio ou a identificação de riscos imediatos à saúde (GOMES, 2015, p. 53). Parece-nos um tanto contraditório intitular esse tipo de sapiência como “não científica”, tendo em vista que, mesmo que de forma basilar, para o entendimento e o manuseio desse tipo de produção, são acionados conhecimentos que, mesmo sem maiores complexidades, são provenientes de compreensões de base científica assimiladas pelo sujeito. De algum modo, ao ler uma bula de remédio, o homem, quando compreende que deve tomar um comprimido a cada oito horas, possivelmente, interpretará que essa orientação, no mínimo, possui uma justificativa plausível, pois, caso sejam ingeridos mais medicamentos do que o necessário, poderá sofrer alguma consequência negativa em seu organismo. Nesse sentido, seguir as conduções da bula do remédio seria a opção mais ponderada, respeitando o respaldo científico do conselho prestado. Quer queira ou não, esse tipo de operação mental perpassa por uma compreensão científica, ainda que minimamente. Dessa forma, consideramos que alguém que reconhece e compreende uma orientação de um texto como esse não pode ser considerado como alguém com um *letramento não científico*, como demonstra o ILC, mas deve, no mínimo, ter um nível de letramento científico de baixa complexidade.

O segundo elemento da escala se trata do *letramento científico rudimentar*. Essa categoria pontua as habilidades de interpretar e comparar informações provenientes de textos cotidianos que requerem um conhecimento científico básico, como por exemplo informações sobre danos à saúde instanciadas em um rótulo (GOMES, 2015, p. 53). Já a

classificação *letramento científico básico* trata da capacidade de elaboração de propostas para resolver uma situação-problema que envolva necessariamente um conteúdo técnico ou científico em relações intertextuais. Manuais, esquemas, infográficos, por exemplo, são gêneros usados para aferir esse nível de letramento.

Por último, o grau mais avançado do ILC brasileiro se estabelece na classificação de *letramento científico proficiente*. Segundo o documento, esse nível

Avalia propostas e afirmações que exigem o domínio de conceitos e termos científicos em situações envolvendo contextos diversos (cotidianos ou científicos). Elabora argumentos sobre a confiabilidade ou a veracidade de hipóteses formuladas. Demonstra domínio do uso de unidades de medida e conhece questões relacionadas ao meio ambiente, à saúde, à astronomia ou à genética (GOMES, 2015, p. 53).

De acordo com os resultados levantados, apenas 5 em cada 100 pessoas podem ser classificadas em um nível de *letramento científico proficiente*. A maioria da população brasileira se encontra no nível 2 da escala, totalizando 48% dos entrevistados, contra 16% no nível 1 e 31% no nível 3. Outro interessante achado que vale pontuar é que, segundo o ILC, quanto menor o grau de escolaridade do brasileiro menor é seu índice de letramento científico. Mas vale pontuar que apenas 11% dos entrevistados com ensino superior são considerados proficientes. No ensino médio 4% atingem o nível 4 e no ensino fundamental essa proporção é de apenas 1%.

Essa pesquisa traz, de forma inédita no Brasil, um conjunto de resultados concretos para a população brasileira e para os cientistas da área. Entretanto, ainda apresenta uma concepção restrita sobre ciência, principalmente quando observamos os instrumentos de coleta de dados que se voltam intensamente para as áreas exatas, naturais e tecnológicas. Além disso, o estudo posiciona seus holofotes para as habilidades de compreensão leitora, sendo necessário, ainda, avançar para análises direcionadas à modalidade escrita, pois a concepção basilar de letramento, por si, prevê também o processo de produção escrita.

Visto todo esse panorama dos estudos sobre letramento científico no Brasil e no mundo, reservamos a próxima seção para aclararmos nossos posicionamentos com relação as concepções abordadas. Ademais, apresentamos o conceito de letramento científico que estabelecemos para o presente estudo.

2.3 E como nos posicionamos frente a essas questões?

Refletir sobre o conceito de letramento científico, que vem se desenvolvendo ao longo de pouco mais de meio século, e ainda tomar um posicionamento crítico, frente a tantos pensares, não é uma tarefa fácil. Diante de tantas concepções provenientes de várias nações e de campos do conhecimento de diferentes raízes, faz-se necessário ter cautela para lidar com essa multiplicidade de pontos de vista e com os interesses discursivos que se constroem por trás de cada uma dessas defesas. Por serem reflexões altamente refinadas, essas diversas atividades discursivas podem apresentar elementos que insinuam concepções de letramento e de ciência que devem ser vistas de forma desconfiada nessa seção.

É indubitável que a compreensão de empreender letramento científico, de forma a observá-lo como um exercício social, é de fundamental efeito para a assunção da infinidade de práticas culturais que experimentam os conceitos das ciências expostos diariamente em diversos tipos, estilos e gêneros textuais. Sem refletirmos sobre essas posturas em relação ao letramento em ciências, corremos o risco de perpetuar determinadas concepções ao longo no nosso dizer discursivo. Inconscientemente, podemos corroborar para a permanência do tratamento dado a essas práticas letradas na evolução dos estudos. Aqui, cabe a nós a responsabilidade de promover reflexões sobre qual a concepção de letramento científico que adotamos para essa investigação e como ela se posiciona em relação as demais vistas ao longo desse capítulo.

Com o processo de democratização da produção e do acesso à informação, um campo de perspectivas foi instaurado socialmente e, muitos desses estão conectados às diversas ciências. Como é sabido, o território dos conhecimentos produzidos pela ciência possui grande responsabilidade com o desenvolvimento epistemológico e constrói sua sapiência através de um rigor científico que respalda os achados arquitetados. Entretanto, antes de apresentarmos nossa concepção sobre letramento científico, consideramos de suma importância tratar da primazia da voz que conduz a imagem daquilo que é tido como “científico” apenas aos contextos de produção que tratam do campo exato, natural e tecnológico, como pode ser extraído de muitas concepções que vimos anteriormente.

Desde o período pré-socrático, com as reflexões construídas pelos filósofos da natureza, *physis*, a construção do pensamento científico se deu por meio de questionamentos direcionados a aspectos naturais. O princípio de Arquimedes, a teoria de Pitágoras e os primeiros pensamentos sobre o átomo, de Leucipo e de Demócrito, por

exemplo, demonstram a inauguração do respaldo histórico que esses campos de investigação conquistaram ao longo do tempo. A partir de então, os estudos sobre exatidão, natureza e tecnologia se fortaleceram de maneira tão sobressalente que a sociedade legitimou e legítima, quase que exclusivamente, a ação de exercer ciência apenas a essas áreas do conhecimento.

Essa perspectiva também se reflete diretamente em nossas escolas. Desafortunadamente, a visão mantida pela tradição escolar, desde os anos iniciais, costuma influenciar uma “associação automática” na relação estabelecida entre as questões científicas e as disciplinas naturais e exatas, pela própria nomenclatura dada ao componente curricular: “Ciência”. Nesse sentido, a sociedade avança seus níveis de estudo, acreditando que as áreas relacionadas às humanidades ou às linguagens, por exemplo, não possuem valor científico. Isso acontece porque é desenvolvido socialmente a percepção de uma ciência apenas inserida em uma classificação padronizada. Notamos essa perpetuação discursiva, também, quando assistimos a um telejornal e nos deparamos com alguma seção que é direcionada ao tratamento de questões científicas e noticia unicamente fatos relacionados à saúde ou ao espaço sideral, por exemplo. É por esse motivo que, em alguns momentos, quando pensamos em ciências, automaticamente, vem a nossa memória as imagens de telescópios, de átomos ou de tubos de ensaio. Obviamente, a força dessa relação deságua em alguns limitados conceitos de letramento científico, que trabalham sobre um objeto de estudo restrito, devido à perspectiva de tratamento prestado. Consequentemente, essas posições influenciam, de alguma forma, as instituições que se valem dessas concepções para orientar ações relacionadas às ciências e as discussões sociais sobre o papel da ciência dentro do exercício comunitário.

Podemos ilustrar como tudo isso acontece com as recentes orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preveem o conceito de letramento científico em sua estrutura. De acordo com o documento,

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p. 321).

[...] poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar

rótulos de alimentos etc.). Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população (BRASIL, 2017, p. 547).

Ao ler integralmente a BNCC, podemos observar que o conceito de letramento científico exerce influência apenas sobre as áreas das Ciências Naturais e suas tecnologias. O termo letramento científico não é citado em nenhum momento em outras áreas do conhecimento ou em outros componentes curriculares, seja do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Isso corrobora a ideia de um letramento científico restritivo a um único campo de estudo. Uma terminologia que poderia estar incluída nas mais diversas ciências que constituem os componentes curriculares da escola, limita-se, mais uma vez, a uma condição exclusiva às ciências naturais e áreas afins. Talvez, de maneira inconsciente, a BNCC fortaleça o discurso que valida os campos de estudos naturais como os únicos que produzem conhecimento científico, de fato. Faltam nos documentos estruturantes da educação brasileira uma noção mais ampla sobre o que é o letramento científico. É importante ser orientado ao professor, técnico em diferentes áreas dos múltiplos componentes curriculares dos quais leciona, que as definições de letramento científico deveriam ser estruturantes ao ensino de todo e qualquer conhecimento humano que se constitua de acordo com a rigorosidade que caracteriza a produção científica, seja ela natural, humana, exata ou linguística.

Por outro lado, ponderamos a compreensão dos motivos pelos quais as outras áreas do conhecimento raramente empregam o termo em seus escritos. A grande maioria dos trabalhos que dedicam seus esforços aos estudos sobre letramento científico pertencem à área de concentração das ciências naturais, exatas e tecnológicas. Como evidência de tal fato, ao realizarmos uma simples pesquisa no Repositório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), notamos que das 103 produções encontradas, quando pesquisado o termo “letramento científico”, 62 são provenientes das áreas das Ciências Naturais e da Matemática, enquanto apenas 11 pertencem ao campo das Linguagens e 02 às Ciências Humanas. Além disso, deve ser considerado que os outros documentos computados pertencem à área da Educação, da Divulgação Científica ou dos estudos sobre Tecnologia Educacional que, provavelmente, caso analisados de forma mais profunda, muitos poderiam tratar de objetos do conhecimento relacionados à área das Ciências Naturais e Exatas.

É de suma importância que os estudos sobre letramento científico abranjam, de forma geral, todo e qualquer campo de estudo que contemple os aspectos da natureza científica e auxilie na luta contra a restrição desses estudos às áreas socialmente consolidadas como “ciências reais”. Desse modo, cabe, também, às outras ciências a atitude de apropriação do conceito de letramento científico, bem como a discussão sobre suas articulações voltadas às especialidades de seus nichos de trabalho. É somente com uma constante reivindicação teórica e prática que conseguiremos democratizar a tomada do conceito de letramento científico para as múltiplas ciências e confrontar o discurso que apregoa as científicas práticas letradas apenas às ciências tidas como pertencentes ao “núcleo duro” científico, termo que, por si, já suscita uma segregação entre conhecimentos humanos.

Como mais da metade dos brasileiros não ingressam no ensino superior, provavelmente, muitos desses conceitos ainda fiquem cristalizados e fortalecidos socialmente, pois, infelizmente, na maioria das vezes, é apenas nesse âmbito de estudo que muitas dessas crenças são ressignificadas para o aluno, o que deveria acontecer, também, na Educação Básica.

Letramento científico não é um termo estrito às ciências naturais, exatas e tecnológicas. Mas é válido pontuar que também nunca encontramos nenhum registro dessas áreas que reivindicasse diretamente o uso dessa concepção apenas ao escopo exclusivo de seus estudos, ainda que observemos que os conceitos de “ciências” e de “letramento científico” são empregados, na maioria das vezes, fazendo referência, apenas, aos conhecimentos produzidos por esse seleto grupo de investigação. Estamos cientes de que, caso continuemos nesse ritmo de produção discursiva que legitima mais intensamente o *status* de “científico” aos estudos naturais, exatos e tecnológicos, manteremos, enquanto resultado, o estatuto de letramento científico a uma circunscrita porção do conhecimento humano.

As tradições se refletem no exercício discursivo e é através de um discurso mais democrático para letramento científico que também legitimamos a condição de “científico” a todo saber que se enquadra a tal concepção, para que suas práticas letradas sejam viabilizadas em acesso a todo e qualquer indivíduo que delas necessitem usar.

Nesse sentido, entendemos que letramento científico é compreendido como construções de significados dados em processos interacionais, os quais sujeitos se intercruzam em meio a constantes oscilações de relacionamentos simétricos e

assimétricos de poder e em múltiplos contextos de produção que envolvam as ciências em suas composições discursivas. Letramento científico envolve um conjunto de competências sociais que permitem aos sujeitos a compreensão de conceitos científicos, bem como o refinamento de reflexões críticas sobre a aplicabilidade da ciência em seu contexto sociocultural, considerando as práticas de leitura e de escrita. Isso envolve o reconhecimento de questões científicas, a explicação de fenômenos, a capacidade de manuseio de evidências, além do desenvolvimento da percepção do uso da linguagem para estabelecer relações, organizar conteúdos e reconhecer as características do texto científico como instrumento de trabalho.

Para chegarmos à elaboração desse conceito, muitas vezes, questionamo-nos se não seria o caso pensar em “letramentos científicos”, também no plural, assim como já acontece nos estudos linguísticos sobre multiletramentos. Será que essa pluralização não se daria também no âmbito dos estudos específicos sobre letramento científico? Parece-nos ponderado observar esse conceito sob uma ótica mais diversa do que aguardar que os discursos restritos se solidarizem e contemplem outros conhecimentos científicos em suas colocações. Nesse sentido, poderíamos ter a oportunidade de perceber um avanço nas discussões sobre letramento científico em todas as ciências, principalmente aquelas que compõem o quadro curricular da Educação Básica. Isso auxiliaria no avanço qualitativo da compreensão das práticas de leitura e de escrita socialmente situadas nas mais diversas abordagens científicas. Mas essa reflexão apenas serve para demonstrar que essa discussão não se esgota na maneira como compreendemos as científicas práticas letradas, e que há interessantes lugares de estudos que precisam de maiores aprofundamentos epistemológicos.

3. O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE

Neste capítulo, discutiremos a maneira pela qual o sistema linguístico oferece mecanismos de avaliação do mundo nas relações interpessoais. Enquanto sujeitos, demandamos a constante adoção de posicionamentos para marcar nossa singularidade na língua, o que nos leva a selecionar recursos léxico-gramaticais que constroem posições de valor através de avaliações. Assim, refletiremos sobre os pressupostos teóricos do Sistema da Avaliatividade, de Martin e White (2005), e sobre os desdobramentos das categorias linguísticas presentes nos subsistemas *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação*. Para calcar esse pensar, será apresentada a noção de língua pertencente aos estudos sistêmico-funcionais, nos quais Halliday, como seu maior representante, oferece o escopo epistemológico necessário para o enraizamento dos estudos sobre avaliação na linguagem. Apresentaremos a relação estabelecida pelo autor sobre o modelo de linguagem e sua organização de significado ideacional, interpessoal e textual. Aqui, será descrita, de maneira ilustrativa, a funcionalidade das categorias em manifestações reais presentes nos gêneros romance, história em quadrinho, anúncio publicitário e relatório de pesquisa. Desse modo, compreenderemos, como as diferentes manifestações avaliativas, mais especificamente as avaliações por *Engajamento*, se comportam dentro dos textos e que tipo de estratégias linguísticas são atualizadas para que autor realize movimentos de alinhamento e de refutação de vozes que orbitam dialogicamente sobre seu discurso.

3.1 Linguística Sistêmico-Funcional (LSF): a teoria-base do Sistema da Avaliatividade

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria pensada inicialmente nos anos cinquenta com uma intensa atividade da década de 1980. Trata-se de uma proposta de descrição linguística que leva em consideração os movimentos que a língua realiza dentro dos contextos sociais de uso. Com um olhar teórico-descritivo, a LSF fornece explicações coerentes para as razões pelas quais a língua varia em função do uso e do contexto, além de oferecer instrumentos descritivos, técnicos e terminológicos que apoiam seu modelo de análise textual (GOUVEIA, 2009, p. 14). O principal representante dessa corrente se chama Michael Halliday, um estudioso proveniente da Escola de Sydney, Austrália, que sofreu influências de grupos funcionalistas, como a Escola de Praga e Malinowski, do qual retirou a ampla noção de contexto de cultura e situacional. Segundo Neves (1994),

Halliday apresenta um modelo altamente elaborado, no qual as diversas noções se sustentam mutuamente, evitando vazios na proposição – que é básica – do modo como o significado se codifica nos enunciados efetivos. Merece observação, por exemplo, o estabelecimento de uma relação semântica entre a análise linguística e o contexto de ocorrência dos enunciados [...] (NEVES, 1994, p. 119).

Compreendida como ‘sistêmica’, a LSF entende a língua como um conjunto de potencialidades pelas quais o falante realiza escolhas para cumprir seus objetivos enunciativos. Sendo assim, os recursos linguísticos se constroem em redes paradigmáticas ou sistemáticas que oferecem uma gama de escolhas que ficam a nossa disposição. Entretanto, as escolhas por essas potencialidades discursivas seriam condicionadas ou influenciadas pelos contextos de comunicação, o que traz a ideia de que o meio social atua sobre a língua e vice-versa.

Da mesma forma, a língua é considerada ‘funcional’ pelo fato de que é compreendida como ação social em contexto. Ela tem a função de viabilizar a vida das pessoas em suas diversas situações comunicativas. Nesse sentido, “enquanto potencial de significado, a língua se organiza em torno de redes relativamente independentes de escolhas e que tais redes correspondem a certas funções básicas da linguagem” (GOUVEIA, 2009, p.15). Segundo Halliday e Matthiessen (2004), seus constituintes produzem três funções quando estão em contato dentro da manifestação textual. Primeiro, de maneira reflexiva, a língua é capaz de representar nossas experiências externas e internas de mundo, compreender nossa própria subjetividade e organizar suas ideias em sequenciamento lógico. Segundo, ela tem a função de estabelecer relações sociais entre os indivíduos, operando atitudes de trocas intersubjetivas que constroem os papéis sociais, relações de poder e posicionamentos avaliativos baseados nos vários juízos de valor. E por último, a língua viabiliza o falante a organizar suas ideias textualmente, disponibilizando instrumentos coesos e coerentes para que possa representar a visão que configuramos de mundo com aqueles com que mantemos um elo de interação.

As funções acima mencionadas são conhecidas como as metafunções ideacional, interpessoal e textual, respectivamente propostas por Halliday. Essas metafunções estão calcadas dentro do estrato da Semântica, pois Halliday e Hasan (1989) apresentam que a linguagem é um fenômeno sócio-semiótico que potencializa significados compartilhados entre os sujeitos. O contexto de situação ativa os múltiplos significados disponíveis para que o falante possa escolher, dentre as opções semânticas, os recursos léxico-gramaticais que serão dispostos textualmente. Com isso, podemos perceber que o

processo linguístico é concebido pelos estudos sistêmico-funcionais em forma de dimensões semióticas de análise, nas quais o contexto se concentra em um âmbito global seguido da camada semântica, léxico-gramatical e fonético-fonológica.

A ideia de contexto de comunicação está baseada nas reflexões tecidas por Malinowski na década de 1920. Segundo esse autor, existem dois tipos de contextos: o ‘contexto de cultura’ e o ‘contexto de situação’. O contexto de cultura se refere ao conjunto de situações culturais que norteiam a produção do texto em um âmbito mais geral da comunidade discursiva. A interpretação do significado vai depender do contexto cultural em que os interlocutores estão inseridos. Dentro de uma determinada cultura, são múltiplas as circunstâncias que podem suceder. Sabendo disso, Malinowski chamou de contexto de situação a variedade linguística atualizada nas mais particulares situações de uso. Cabe ressaltar que o contexto de situação possui três direcionamentos específicos e complementares, dos quais Halliday se valeu para arquitetar a estrutura das metafunções da linguagem, são eles: campo, relações e modo do discurso.

O conceito *campo* se vincula à noção de representação da experiência, daquilo que se refere como o assunto textual, ou seja, à natureza da ação social. Esta se relaciona com a metafunção ideacional e é realizada pelo *Sistema de Transitividade* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). A variável *relação* se associa à natureza dos participantes do evento comunicativo, bem como à relação estabelecida entre eles. Sua essência vem ao encontro da metafunção interpessoal e sua atualização no estrato léxico-gramatical se dá com base em modalizações e na sistemática avaliativa da linguagem (MARTIN e WHITE, 2005). Para finalizar, o conceito de *modo* se conecta à natureza da linguagem e sua configuração que objetiva cumprir aquilo que os participantes desejam representar dentro de suas interações sociais. Sua articulação se configura na metafunção textual e sua performance se apresenta através da noção de *Tema e Rema* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). O quadro abaixo apresenta essa relação entre as metafunções, as variáveis de contexto e suas atualizações no plano léxico-gramatical.

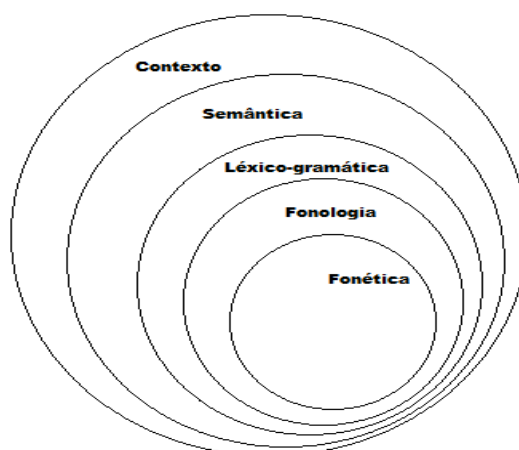
Quadro 2 - Relação entre as metafunções, variáveis de contexto e suas atualizações no plano léxico-gramatical.

Metafunções	Variáveis de contexto	Atualizações léxico-gramaticais
Ideacional	Campo	Transitividade
Interpessoal	Relações	Modo e Modalidade/Recursos Avaliativos
Textual	Modo	Tema e Rema

Fonte: elaborado pelo autor.

Sabemos que a estrutura dos estudos da LSF está articulada em dimensões ou estratificações. Dentro de um amplo contexto de cultura, encontra-se uma dada atividade comunicativa que se atualiza em um contexto mais específico situacional. Dentro dessas circunstâncias, os falantes (re)significam suas experiências intersubjetivas, estabelecendo relações com os participantes que norteiam seu discurso e acionam os elementos linguísticos para verificar o que a língua pode fazer por eles nos múltiplos momentos enunciativos. Esses significados, reconhecidos no estrato semântico-discursivo, são realizados por escolhas potencializadas no léxico e na gramática que são estruturadas através de sistemas que, por suas vezes, são instanciados por elementos fonético-fonológicos/grafético-grafológico. Vejamos a figura apresentada por Halliday e Matthiessen (2004) para demarcar essas estratificações gerais da língua.

Figura 2 – Esquema de estratificação da língua proposta pela LSF



Fonte: Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).

Visto esse parâmetro geral da LSF, observamos que a sistemática da avaliatividade se constitui como uma ampliação dos estudos da metafunção interpessoal de Halliday. Isso acontece porque as avaliações possuem a função de estabelecer

conexões entre os interlocutores do texto. As ferramentas avaliativas são as responsáveis pela articulação das negociações pertencentes às relações interpessoais. Através das demandas sociais, as relações de troca comunicativa vão se construindo e estabelecem os retornos informativos necessários aos participantes do discurso. Para Sousa (2013, p. 28),

A concepção do que seja avaliativo dentro da metafunção interpessoal é vista sob uma perspectiva topológica mais do que tipológica, o que implica na variação escalar do modo como alguém compreende e constrói a si mesmo e aos outros no discurso e, por conseguinte, no mundo (SOUSA, 2013, p. 28).

Nesse sentido, a contribuição que os estudos da avaliatividade fazem às reflexões pertencentes à metafunção interpessoal de Halliday se dá pelo aprimoramento analítico do modo como o comprometimento é arquitetado no discurso e pelas noções de valor e afeto verificadas na gama de opções semânticas que o falante escolhe para instanciar no enunciado. A ampliação do olhar avaliativo dos fatos sociais, a construção argumentativa de tomada de posicionamentos, a apuração na análise das construções de *personas* textuais, negociação de argumentos e persuasão ideológica de público são, apenas, alguns dos campos que se beneficiaram com a expansão avaliativa realizada nos conceitos interpessoais da linguagem.

Nesse momento, deter-nos-emos a explorar, com maior profundidade, o tratamento dado à avaliatividade, principalmente ao *Engajamento*, pilastra principal do presente estudo.

3.2 O Sistema da avaliatividade como critério de análise linguística

O sistema da avaliatividade se trata um escopo teórico que abarca as avaliações que o sujeito produz ao longo de suas interações sociais. Como sociedade, somos educados a avaliar circunstâncias, objetos, comportamentos humanos ou ideias de acordo com o julgamento que consideramos adequado ou inadequado para algo ou alguém. Ao falar, por exemplo, “eu gosto de pizza de calabresa” ou “esse restaurante serve uma comida horrível”, estamos manifestando nosso posicionamento com relação a algum referente. Dessa forma, nos colocamos em lugares positivos ou negativos conforme nossas crenças e valores e avaliamos aspectos da vida com intensidades diferenciadas que dependem do grau de familiaridade com o que está sendo avaliado, com o nível de formalidade ou informalidade do contexto comunicativo ou com o grau de intimidade que temos com os nossos interlocutores. Como esses aspectos variam e, muitas vezes, possuem linhas tênues de difícil percepção, muitas vezes não conseguimos captar que estamos avaliando, ou seja, demarcando posicionamentos em

nosso cotidiano. Entretanto, todas as manifestações linguísticas são dotadas de posicionamentos subjetivos que caracterizam as avaliações que temos com relação ao mundo.

Nesse sentido, o ato de avaliar está presente na natureza humana, já que se o homem se constitui na e pela língua, e é por meio dela que é possível lançar avaliações às coisas da vida, a ação avaliativa está presente em todas as atitudes linguageiras humanas de formas e intensidades distintas. Assim, o sistema linguístico nos oferece diversos mecanismos para que possamos avaliar o mundo, tendo em vista que, em suas relações interpessoais, o sujeito necessita adotar posições para marcar sua singularidade na língua, o que o leva a selecionar recursos léxico-gramaticais que constroem seus posicionamentos através de avaliações. Por outro lado, as avaliações humanas não se circunscrevem ao mero lançar de opiniões, mas trata-se de um instrumento que constrói e negocia as crenças compartilhadas em uma sociedade (OLIVEIRA, 2014, p. 248). Avaliar é, portanto, fornecer a visão individual para a visão social através de transações de significados que são solidariamente construídas e negociadas entre pares, ou seja, embora seja produzida pelo sujeito, a avaliação é arquitetada dentro de uma coletividade que contribuiu anteriormente para sua formação e que se apresenta como uma negociadora semântica das relações interpessoais consideradas indispensáveis a sua existência. Assim, o ato de compreender a ação de avaliar auxilia, entre outras coisas, a flagrar e analisar a expressão de opiniões sobre coisas, a construção de personas textuais, os movimentos de filiação ou distanciamento de vozes alheias e a negociação entre posicionamentos.

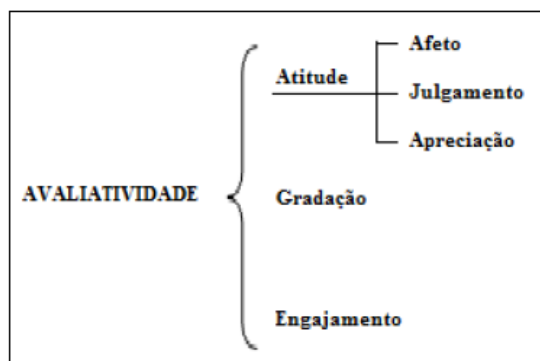
O sistema da Avaliatividade é um constructo teórico organizado por James Martin e Peter White (2005) que teve início na década de oitenta através de estudos australianos que estreitavam laços entre mecanismos de avaliação da língua e questões relacionadas a letramentos e gêneros textuais. Calcada em estudos recentes apresentados em Martin (2000), Martin e Rose (2003) e White (2004), a consolidação das reflexões se deu em 2005 quando Martin e White (2005) publicam o livro *The language of evaluation: appraisal in English*. Fundada sob o princípio da Linguística Sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen (2004), mais especificamente dentro do estrato da metafunção interpessoal, a abordagem caminha em paralelo com o sistema discursivo da *Negociação*, tornando-se um pilar fundamental para os estudos da semântica discursiva, tendo em vista que trabalha com a maneira pela qual o sujeito se inter-relaciona com suas comunidades discursivas por meio de mobilizações de recursos semânticos

construídos para marcar posicionamentos por meio de uma negociação de significados estabelecida entre interlocutores para produção de efeito de adesão ou de distanciamento de posicionamentos alheios. Entretanto, é válida a ressalva de que, a despeito do sistema da avaliatividade se localizar dentro do campo interpessoal, é possível que os significados ideacionais disparem avaliações que não necessariamente possuam léxicos avaliativos, mas que permitam sua interpretação por meio de significados transferidos. Deve-se levar em consideração que nem sempre as avaliações atitudinais são flagradas dentro das manifestações interpessoais por meio de diretas estruturas lexicais avaliativas. Segundo Almeida (2010), é possível que a metafunção ideacional deflagre significados transferidos (não-literais) que comportem avaliações implícitas. É o que Martin (2000) apresenta como *tokens* ideacionais. Essas manifestações podem ser marcadas no texto por meio de algum tipo de enriquecimento lexical, seja por meio de menções ou por meio de linguagem figurada (ALMEIDA, 2010, p. 101). Cabe, pois, ao analista, a sensibilidade de verificar essas avaliações no texto, considerando o léxico avaliativo e aquelas alinhado às avaliações apresentadas por meios de *tokens* ideacionais.

Em sua língua de origem, a terminologia é tida como *Appraisal System* e, depois de muitos desencontros entre autores brasileiros que traduziram o termo como sistema de valoração, engajamento ou envolvimento, o estudioso Vian Jr. (2009) publica um ensaio que esclarece a delicadeza dessa multiplicidade de traduções para os estudos sobre avaliação em língua portuguesa e traz à baila sua contribuição por sugerir o termo *Sistema da Avaliatividade*, o que auxiliou no alinhamento das traduções dos escritos no Brasil e na disseminação da compreensão terminológica entre os estudiosos da linguagem. Assim, podemos nos referir ao sistema de avaliatividade como um *sistema de significados interpessoais* (MARTIN, 2000, Apud VIAN Jr., 2008, p. 276), ou seja, uma estrutura teórica que organiza, descreve e explica as atribuições valorativas que os sujeitos realizam em interação, observando os significados interpessoais construídos no escopo textual e a maneira pela qual ele se utiliza da linguagem para manifestar suas apreciações sobre objetos, comportamentos e circunstâncias. Essas avaliações sistêmicas estão presentes em um patamar semântico-discursivo que são instanciadas no extrato léxico-gramatical pelo estrato grafonológico (VIAN Jr., 2010 p.21) e sua estrutura oferece a possibilidade de analisar desde a marcação de posicionamentos até a construção de *personas* de autor ou de público.

O sistema da avaliatividade é constituído por três subsistemas que organizam as estruturas léxico-gramaticais de acordo com suas funções semântico-discursivas. *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação* são os nomes utilizados para cada uma dessas classificações, como podemos observar a seguir:

Figura 3 – Os subsistemas dos estudos sobre a Avaliatividade



Fonte: Martin e White (2005, p. 38)

O subsistema da *Atitude* está relacionado com os julgamentos referentes a sentimentos, ou seja, a reações emocionais que o locutor realiza influenciado por suas sensações sentimentais. Ele está vinculado aos sentimentos institucionalizados e passíveis que os sujeitos se embasam para avaliar em uma interação. Esses tipos de avaliações são mobilizados considerando as reações emocionais, os sentimentos e as considerações de juízo de valor sobre aquilo que é tido como certo ou errado, bom ou ruim e belo ou feio, por exemplo. Assim, o falante avalia o mundo de acordo com aquilo que acredita ser ética e esteticamente aceito. O subsistema da *Atitude* se comporta como elemento central na organização da avaliatividade, tendo em vista que revela os níveis de avaliações expressos no discurso (ALMEIDA; VIAN Jr, 2018, p. 277). O subsistema *Atitude* ainda se subdivide em três linhas distintas: o *Afeto*, o *Julgamento* e a *Apreciação*. Todas essas classificações se estabelecem considerando sentimentos, entretanto o *Julgamento* focaliza os comportamentos humanos sob o prisma ético da comunidade pertencente e a *Apreciação* direciona seu olhar para os elementos estéticos que compõem o objeto e o valor avaliado pelo locutor textual.

O segundo subsistema que compõe o sistema da avaliatividade está relacionado com as vozes que compõem o escopo textual. Chamada de *Engajamento*, essa classificação se preocupa a fonte das avaliações, com quanto o locutor se compromete com o dito no texto e como ele articula movimentos de filiação e de distanciamento com vozes terceiras que estão diretamente expressas no texto ou apenas potencializadas. Essa

responsabilização é mensurada através de avaliações que o autor utiliza para qualificar a voz do outro seja pela mobilização de recursos que o comprometam fortemente com o dito seja pelo distanciamento do que está posto, tendo em vista a atenuação da responsabilidade textual ou a transferência do conteúdo a outrem. Como nos mostra Almeida e Vian Jr. (2018), *a perspectiva dialógica do engajamento nos leva a compreender a natureza dos relacionamentos em que os falantes/escritores estão envolvidos nos enunciados* (ALMEIDA, VIAN Jr., 2018, p. 278).

O último subsistema é a *Gradação*. Esses tipos de avaliação são intensificadores valorativos que usamos para graduar nossos posicionamentos. Podemos intensificar ou atenuar nossos pontos de vistas para apresentá-los nas interações exatamente no nível de força e foco que gostaríamos de expressar. Como as avaliações de *Atitude* são inerentemente ajustáveis, com relação à intensificação ou à mitigação, é comum observar esses dois tipos de avaliação funcionando paralelamente, o que comprova que as avaliações estão longe de serem consideradas posicionamentos estáticos e passíveis de categorização de única classificação sistêmica.

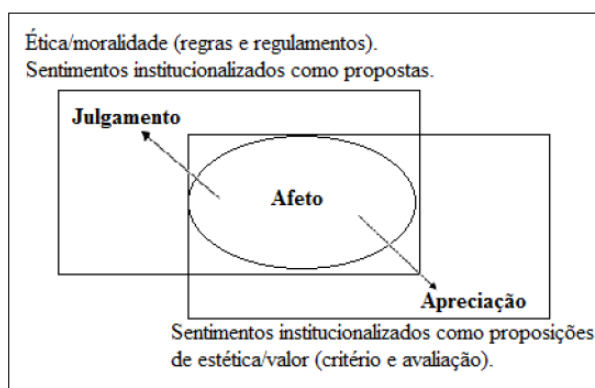
No Brasil, os estudos sobre avaliatividade tem ganhado força pelo grande empenho que alguns pesquisadores têm realizado para difundir entre os estudiosos da linguagem o papel sistemático das avaliações dentro das interações sociais. De acordo com um levantamento realizado por Almeida e Vian Jr. (2018), desde 2005, cerca de 150 dissertações e teses trabalham com os aspectos teóricos que envolvem o sistema da avaliatividade como base teórico-metodológica e, desde 2008, cerca de 40 artigos foram publicados em revistas especializadas com padrão Qualis A1, A2, B1 e B2 (ALMEIDA, VIAN JR., 2018). Esses estudos sobre avaliatividade em nosso país têm auxiliado na compreensão da língua em que por ela existimos e da maneira pela qual construímos posicionamentos dentro do nosso contexto de origem. Isso significa que esses avanços são passos que nos fazem conhecer melhor como somos enquanto indivíduos. Isso acontece pois, assim como outros estudos, a avaliatividade nos proporciona o entendimento dos movimentos linguísticos que mobilizamos para negociar valores entre nossas comunidades de fala, além da compreensão da forma como avaliamos os eventos da vida e quais critérios nos respaldamos para arquitetar e justificar as emoções e julgamentos que produzimos para nos apresentar diante o outro.

3.3 O subsistema *Atitude*

Baseado em avaliações linguísticas que comportam pontos de vista negativos ou positivos, as avaliações tidas como *Atitude* são aquelas que se referem a avaliações graduais de entidades, estado de coisas ou acontecimentos. São avaliações calcadas nas reações emocionais estabelecidas pelos sujeitos em seus momentos de interação. Esses tipos de posicionamentos estão acoplados em três grandes campos semânticos: a emoção, a ética e a estética. Quando, por exemplo, nos deparamos com orações como “*a aula hoje me deixou ótima*”, “*a comida hoje estava com a cara péssima*” ou “*a forma como ele falou na igreja foi inadequada*”, observamos avaliações de elementos da vida conforme os sentimentos do avaliador, seja de caráter mais subjetivo, considerando nossos gostos com relação às coisas da vida, seja como um reflexo de influências que levamos de instituições canônicas em nossa sociedade. No primeiro exemplo, há uma avaliação de *Felicidade* relacionada a uma reação emotiva com relação ao referente, enquanto que, no segundo, observamos uma avaliação pautada na estrutura composicional do referente avaliado. Por último, depreendemos uma avaliação de cunho comportamental que diz respeito a atuação que os sujeitos realizam em determinados contextos, ou seja, uma avaliação direcionada a um comportamento humano. Todas essas marcas de posicionamentos possuem algo em comum: são avaliações positivas ou negativas sobre elementos

Para as avaliações de *Atitude*, sugere-se uma classificação em avaliações por *Afeto*, avaliações por *Julgamento* e avaliações por *Apreciação*. Entretanto, é válido ressaltar que a primeira mantém um posicionamento central em relação as outras duas, tendo em vista ser considerado como um tipo de avaliação de cunho subjetivo exercida através das nossas emoções afetivas ao passo que as demais se caracterizam como avaliações baseadas em sentimentos institucionalizados de propostas ou de proposições de estética e valor.

Figura 4 – *Julgamento* e *Apreciação* como *Afeto* institucionalizado



Fonte: Martin e White. (2005, p. 45)

Esses sentimentos são considerados institucionalizados em detrimento dos considerados subjetivos pois muitos dessas avaliações são baseadas em emoções pautadas naquilo que consideramos moralmente aceito pela sociedade. Diferentemente das avaliações por *Afeto*, que são organizadas de acordo com os sentimentos afetivos que mantemos pelos elementos da vida, essas considerações são organizadas culturalmente dentro das comunidades e ganham força avaliativa pelo impulso de instituições políticas e religiosas. Além disso, todas essas avaliações por *Atitude* podem ser expressas de maneira explícita, quando posto diretamente no discurso ou de forma implícita indireta, quando o avaliador sugere a avaliação para que o interlocutor interprete seus posicionamentos avaliativos.

3.3.1 *Afeto*

A subcategoria *Afeto* é um recurso semântico que se vincula à forma pela qual o produtor do texto lança posicionamentos subjetivos com base em suas concepções emotivas do que seja algo positivo ou negativo. Essas avaliações são organizadas levando consideração a subjetividade do produtor textual, ou seja, são registradas com base no quão emocionalmente o avaliador se encontra em relação ao referente avaliado (SILVEIRA, 2012, p. 90). Normalmente, suas formas são reconhecidas por avaliações que modificam os participantes e os processos, o que pode ser realizado por meio de epítetos e adjuntos de circunstâncias. De acordo com Almeida (2010), para que se possa construir o afeto no discurso, devemos compreender a fonte dos sentimentos, seja através de processos comportamentais (aqueles relacionados aos comportamentos físicos e psicológicos de pelo menos um participante consciente na interação) seja por meio de processos mentais (aqueles em que um experienciador capta uma percepção sobre algo), relacionais (aqueles em há o estabelecimento de uma relação entre elementos distintos no texto) ou comentários desiderativos (ALMEIDA., 2010, p. 102 e 103). Martin e White (2005) trazem à discussão seis fatores generalizados que autorizam a organização das avaliações por *Afeto*. É válido ressaltar, ainda, que, para essa reflexão, eles nomeiam o participante consciente que experimenta a emoção de *Emoter* e o fenômeno que deflagra a emoção de *Trigger* (MARTIN e WHITE, 2005, p. 46). Vejamos os fatores.

A primeira variável que os autores utilizam é a de que os sentimentos são organizados culturalmente pela oposição positivo e negativo, o que é marcado gramaticalmente por adjetivos, nominalizações e processos mentais, por exemplo. A segunda se embasa na premissa de que os sentimentos são elementos resultantes das emoções. Podemos flagrar o fenômeno quando opomos os processos comportamentais aos processos mentais ou relacionais. A terceira entra no campo da ideia de que os sentimentos são resultados de uma ação externa. Gramaticalmente, podemos observar esse aspecto pela distinção entre os processos mentais e os estados relacionais. O quarto mostra que os sentimentos são passíveis de serem graduados e que suas manifestações são afetadas lexicalmente em uma escala de intensidade que pode oscilar desde o ponto considerado mais baixo até o seu maior grau de valorativo. Espera-se que as avaliações por emoção ofereçam recursos lexicais para potencializar ou não sua intensidade. A quinta variável apresenta que os sentimentos são envolvidos por intenções e reações, sendo que esta se apresenta com menos intensidade que aquela. Gramaticalmente, percebemos sua existência por meio de comentários desiderativos e processos mentais emotivos. E, por último, Martin e White (2005) segmentam a classificação de *Afeto* em mais três aspectos distintos: as avaliações realizadas por *Felicidade* e *Infelicidade*, por *Segurança* e *Insegurança* e, por último, por *Satisfação* e *Insatisfação*. A nível de ilustração, utilizaremos os exemplos da análise de Almeida (2011) quando analisou e apresentou essas seis variáveis de *avaliações afetivas* na obra *Emília*, de Monteiro Lobato. Vejamos.

A classificação *In/Felicidade* está relacionada aos sentimentos tidos como do coração. O amor, o ódio, a tristeza e a felicidade ilustram bem essas variáveis avaliativas. Envolve os modos de sentir-se feliz ou triste em todos os inventários que encontramos (MARTIN e WHITE, 2005, p. 49). Esses des(afetos) são expressos linguisticamente com base nas emoções subjetivas do avaliador com relação ao referente que se pretende atribuir valor. Observamos algumas possibilidades.

(1) Eu **rolei de rir** quando Shirley acabou de arrumar o anjinho, com um pequeno travesseiro amarrado na barriga para servir de pança - (Exemplo retirado da análise de Almeida, 2010, p. 105).

(2) Não posso falar nessa negra beçuda **sem que o sangue não me venha à cabeça** - (Exemplo retirado da análise de Almeida, 2010, p. 105).

No exemplo (1), conseguimos observar um sentimento de *Felicidade* quando locutor avalia a situação com base em suas emoções sentidas quando a personagem Shirley apresenta o resultado de sua ação a protagonista. Por outro lado, no exemplo (2),

o sentimento da *Infelicidade* se apresenta como forma de avaliação no momento que a personagem lança valor sobre a referente Tia Anastácia de maneira depreciativa.

A categoria de *In/Segurança* é vinculada a sensação de bem-estar social que sentimos com relação aos ambientes e seus componentes. Os principais sentimentos que encabeçam essas avaliações são os de paz, ansiedade, confiança, medo e angústia. Vejamos.

(3) Narizinho eu **quero muito bem**, porque é uma espécie de **minha mãe** - (Exemplo retirado da análise de Almeida, 2010, p. 105).

(4) o anjinho estava **assustado** de ver-se gordo daquela maneira - (Exemplo retirado da análise de Almeida, 2010, p. 105).

No enxerto (3), observamos que a personagem deflagra uma avaliação de *Afeto* por *Segurança* ao considerar-se confortável com a figura da personagem Narizinho, ao passo que, no exemplo (4), observamos temos uma avaliação afetiva por *Insegurança* no momento em que o locutor considera que o referente *anjinho* se encontrava de maneira assustado em dada circunstância.

A última variação da subcategoria *Afeto* é a da *In/Satisfação*. Ela está relacionada às avaliações de prazer e de frustração que mantemos quando nos deparamos com situações de êxito ou de insucesso em atividades que participamos em sociedade, o que envolve nossos papéis como participantes e espectadores. As emoções ligadas a esse tipo de avaliação estão relacionadas diretamente com o quão ativo nos mantemos ao desempenhar papéis durante uma atividade. Ao atuarmos como participantes diretos de alguma atividade, podemos sentir a sensação de raiva caso passemos por uma situação de frustração, mas, talvez, apenas podemos nos sentirmos saturados ou desgostosos se estivermos na posição de espectador. Vejamos os exemplos.

(5) Cada qual fabrica uma qualidade de fruta – e é o que mais **admiro**, visto que a terra do pomar é a mesma para todas - (Exemplo retirado da análise de Almeida, 2010, p. 106).

(6) O senhor me **traiu** - (Exemplo retirado da análise de Almeida, 2010, p. 106).

No exemplo (5), notamos a presença de uma avaliação de *Afeto* positiva com relação ao sentimento de *Satisfação* causada pelo bem-estar que a admiração proporciona ao locutor textual. Por outro lado, no exemplo (6), observamos que um negativo sentimento avaliativo de *Insatisfação* causado por uma traição que o interlocutor proporciona àquele quem diz.

3.3.2 *Julgamento*

A categorização *Julgamento* comporta os recursos semânticos que lançam avaliações sobre os comportamentos humanos. Apresentados em seus aspectos positivos ou negativos, as avaliações por *Julgamento* marcam suas posições pautadas na ética, na moralidade, na legalidade ou na usabilidade, para não dizer normalidade, pois são ancoradas em orientações e normas para um adequado comportamento social. Gramaticalmente, esses tipos de avaliações se apresentam por meio de epítetos e atributos e são organizados pela influência cultural estruturada em cada comunidade de fala e pelos valores e crenças individuais que são moldados tradicionalmente pela normatividade dos comportamentos humanos. De acordo com Almeida (2011), o *Julgamento* pode ser compreendido como uma institucionalização dos sentimentos (ALMEIDA, 2011, p. 106), tendo em vista que há normalizações sociais que pressionam e, de certa forma, conduzem, para não dizer controlam, a forma como os indivíduos se comportam em suas interações, seja por aquilo que se considera correto ou errado seja pela influência sofrida de dogmas e de regulamentações produzidas por instituições legais ou religiosas.

Quando avaliamos positiva ou negativamente os comportamentos humanos, podemos realizá-los de duas formas distintas: baseando nossos pontos de vista somente naquilo que se convencionou adequado ou inadequado de fazer ou de falar, sem implicações diretas mais graves, mas graduando o prestígio ou desprestígio social dos referentes avaliados; ou respaldando nosso posicionamento naquilo que paira nas comunidades por meio de regras e de leis que circunscrevem as condutas cidadãs estabelecidas pelo Estado ou pela Igreja e, caso ocorra infração, há algum tipo de penalização que o indivíduo deverá sofrer. Para organizar essas formas de avaliar essas posturas, Martin e White (2005) oferecem os critérios de avaliações de *Julgamento* em avaliações de *Estima Social* e de *Sanção Social*, respectivamente. As avaliações por *Estima Social* consideram os critérios de normalidade, capacidade e tenacidade; e avaliam o quão usual, o quão capaz e quão confiável a conduta avaliada é aos olhos daquele que avalia. Por outro lado, as avaliações por *Sanção Social* trabalham com as considerações da veracidade e da propriedade, ou seja, o quão verdadeiro e o quão ético o comportamento humano é, do ponto de vista moral e legal. Seja pelas leis do Estado ou da Igreja, as avaliações de *Atitude por Julgamento* são disparadas por locutores que se sentem respaldados de alguma forma para julgar positiva ou negativamente as ações

comportamentais dos outros (SILVA, 2016, p. 36). Os autores ainda apresentam que a primeira avaliação aqui considerada pode ser flagrada de maneira saliente dentro da cultura oral, da fofoca, do chat e de piadas; enquanto a segunda é registrada frequentemente em materiais escritos organizados para consulta frequente, como decretos, leis, regulamentações e escrituras religiosas que objetivam orientar as condutas de seus fiéis (MARTIN e WHITE, 2005, p. 52).

Para ilustrar as realizações das avaliações por *Estima* e *Sanção Social*, apreciaremos alguns trechinhos da análise produzida por Lobato e Nogueira (2013) que trabalharam com as avaliações atitudinais em posicionamentos éticos e morais encontrados em uma história em quadrinhos da Turma da Mônica.

(7) O Ulisses é um motociclista *ladical* [sic] - (Exemplo retirado da análise de Lobato e Nogueira, 2014, p. 197).

(8) Temos que respeitar os limites de trânsito, Cebolinha! - (Exemplo retirado da análise de Lobato e Nogueira, 2014, p. 199).

As autoras apresentam o exemplo (7) demonstrando uma avaliação por *Estima Social*. É interessante observar que o locutor da mensagem aponta o comportamento de Ulisses como algo positivo e passível de prestígio entre os participantes da interação. Segundo as autoras, “...*ser um motociclista ‘ladical’ significa, nesse primeiro momento, um julgamento de Estima Social, no qual é evidenciado um o comportamento de Capacidade: Ulisses possui habilidades no trânsito*” (LOBATO e NOGUEIRA 2013, p.197). Assim, o locutor textual se vale de uma avaliação para julgar a capacidade de seu referente. As avaliações por *Estima Social* se distanciam de critérios legais para análise de comportamentos sociais. Como o fez o locutor, houve a deflagração de um ponto de vista baseado no prestígio observado como critério positivo de boa conduta para a comunidade.

Do mesmo modo, o exemplo (8) apresenta um julgamento atitudinal de comportamento humano. Ao observar a fala, notamos que a expressão *temos que* possui grande carga avaliativa no que diz respeito à obrigação de se fazer algo. Ademais, o termo limite também estabelece o pressuposto de que *se há limite é porque alguém o impôs*. Nesse caso, a imposição vem das autarquias que norteiam as regras de comportamento no trânsito brasileiro. Assim, caso essas normas sejam desrespeitadas, haverá alguma implicação legal para disciplinar o mal comportamento do condutor do veículo, o que justifica a classificação das autoras na categoria *Sanção Social* por propriedade. Lobato e Nogueira (2013) ainda chamam atenção ao fato de que o locutor

avalia seu próprio comportamento como adequado, tendo em vista que considera seu modo de comportar-se no trânsito como radical. Entretanto, não pela quantidade de velocidade que coloca ao conduzir sua motocicleta, mas por manter-se responsável no trânsito, o que quebra a expectativa do que já se cristalizou socialmente como avaliação de radical. O próprio locutor recategoriza a avaliação de maneira diferente do que normalmente é celebrado pela maioria dos sujeitos, ou seja, dos avaliadores.

3.3.3 *Apreciação*

O último recurso semântico do subsistema da *Atitude* é a *Apreciação*. Diferentemente do *Julgamento*, que organiza suas avaliações respaldadas na ética, esse estilo de avaliação envolve os pontos de vista positivos e negativos que estão relacionados à estética dos objetos, dos fenômenos, dos artefatos ou das figuras humanas institucionalizadas. Gramaticalmente, sua realização se dá através de epítetos nominalizados, adjuntos de circunstância e processos mentais de cognição, de afeição e de percepção. De acordo com Almeida (2011), assim como no *Julgamento*, as avaliações por *Apreciação* são calcadas em sentimentos institucionalizados, mas direcionados às formas das coisas, o que envolve, por exemplo, estrutura, valor e qualidade do que está sendo avaliado (ALMEIDA, 2011, p. 109). Do mesmo modo que as avaliações por *Afeto*, quando nos posicionamos por meio de avaliações por *Apreciação*, temos como resultado as respostas para alguns questionamentos que nos auxiliam, inclusive, na identificação dessas marcas no escopo textual. Respostas para perguntas como *isso causa impacto em mim? A proporção do objeto é agradável? O artefato vale a pena?* revelam os traços avaliativos dessa categoria.

Martin e White (2005) organizam esses tipos de avaliações em três partes: *Reação, Composição e Valoração*. A primeira está relacionada com a maneira pela qual o avaliador é afetado pelo referente avaliado, ou seja, se direciona aos sentimentos que o objeto provoca no sujeito. O segundo é observado pelos aspectos composicionais que formam o objeto analisado, o que envolve os elementos físicos e a proporcionalidade do objeto. E por último, o terceiro está ligado ao valor que lançamos sobre as coisas quando postas em relação a outros artefatos. Além disso, os autores ainda chamam atenção ao fato de a possibilidade desse critério de avaliação estabelecer contato direto com as três metafunções de Halliday e Matthiessen (2004), no sentido de que o quadro da *Apreciação* poder ser interpretado metafuncionalmente. Assim, a avaliação por

Reação estaria relacionada ao significado interpessoal, enquanto a *Composição* e a *Valoração* estariam conectadas à organização textual e ideacional (MARTIN E WHITE, 2005, p. 57). Podemos observar isso de forma mais detalhada na figura a seguir:

Figura 5 - Subtipos de *Apreciação*. Tradução nossa de Martin e White (2005, p. 57)

Apreciação	Tipo de processo mental	Metafunção
Reação	Afeto	Interpessoal
Composição	Percepção	Textual
Valoração	Cognição	Ideacional

Fonte: Martin e White (2005, p. 57)

Além disso, há especiais ramificações das categorias *Reação*, *Composição* e *Valoração*, o que auxilia ainda mais no mapeamento de suas realizações. A categoria *Reação*, por exemplo, se subdivide em *Impacto* e *Qualidade*. A primeira se associa ao impacto emocional que objeto causa nas pessoas e pode ser identificada pela pergunta *isso mexeu comigo?*, ao passo que a segunda se refere ao nível de qualidade que o avaliador agrega ao objeto avaliado e pode ser identificada através da pergunta *isso me agradou?*. Do mesmo modo, a categoria *Composição* ganha especificidades avaliativas de *Proporção* e *Complexidade* em que a primeira diz respeito ao equilíbrio que o referente avaliado possui aos olhos do avaliador e a segunda corresponde ao grau de dificuldade de compreensão que o referente passa para o sujeito. As perguntas *isso está composto de forma harmônica?* e *isso é compreensível?* Por último, a subcategoria *Valoração* se especifica em *Relevância* e *Originalidade*. Enquanto *Relevância*, essas avaliações são classificadas tendo em vista o grau de importância que o objeto ganha para o avaliador dentro das condições sociais, já enquanto *Originalidade* a avaliação é composta pelo valor singular que o avaliador agrega ao referente em termos de inovação. Questões como *isso é relevante?* e *isso é inovador?* auxiliam no trabalho de identificação.

Para exemplificar essas realizações de avaliação por *Apreciação*, tomaremos como base algumas orações da análise feita por Carvalho (2010) em que o autor trabalhou com anúncios publicitários de livros didáticos em língua inglesa. Vejamos alguns fragmentos analisados pelo autor.

(09) CD de áudio para o aluno e professor, com gravações dos diálogos, exercícios e canções; a cada volume, uma novela de mistério **intrigante** - (Hello 5ª. A 8ª. - propaganda do website) – (Exemplo retirado da análise de Carvalho, 2010. p. 145).

(10) [Bag (figura da bolsa) uma bolsa **prática** e] **bonita** para acomodar todos os componentes extras (Our Way – Propaganda do website e Our Way – catálogo impresso) - (Exemplo retirado da análise de Carvalho, 2010. p. 145).

Nesses trechos, podemos observar que há avaliações positivas sobre o produto que está sendo anunciado: os livros didáticos de língua inglesa. É interessante notar que no exemplo (9), podemos observar uma avaliação por *Apreciação* em caráter de *Impacto* presente na escolha lexical *intrigante*. Carvalho (2010) nos mostra que o uso dessa escolha poderia pertencer a uma avaliação negativa de um artefato. Entretanto, pela situação contextual e genérica, é possível inferir que o termo avalia positivamente o referente, pois a publicidade sugere que o aspecto intrigante de seu produto gerará algum impacto no estudante através do mistério mencionado (CARVALHO, 2010, p. 145 e 146). Do mesmo modo, os termos destacados no exemplo (10) direcionam a avaliação para caminhos apreciativos, entretanto de caráter qualitativo. Ao lançar atributos à bolsa, o locutor, com vistas em manter um elo de solidariedade com seu interlocutor, avalia o material por meio da qualidade que produto representará para seus consumidores.

No caso das avaliações apreciativas por *Composição*, o autor destaca duas realizações que podem ilustrar nossa discussão. Vejamos.

(11) Grammatical areas are divided into **small**, manageable chunks (Power English – Catálogo impresso) - (Exemplo analisado por Carvalho, 2010. p. 146).

(12) Introduções **detalhadas** [em português, para cada atividade no livro do Aluno] (Fun Way – Catálogo impresso) - (Exemplo analisado por Carvalho, 2010. p. 146).

Nos exemplos oferecidos por Carvalho (2010), observamos a manifestação de avaliações atitudinais por *Apreciação* por *Proporção* e *Complexidade*, respectivamente. A primeira está associada à proporcionalidade do referente avaliado. Em sua análise, o autor ainda acrescenta que a avaliação *small* (pequeno) poderia estar relacionada à atitude negativa. Entretanto, para esse caso, torna-se algo positivo, pois o produto é apresentado como paulatino, isto é, fácil de ser absorvido pela sua abordagem gradual (CARVALHO, 2010, p. 146). Do mesmo modo, a avaliação destacada do exemplo (12) trabalha com uma avaliação de *Atitude* por *Apreciação*, mas dessa vez observamos a manifestação de um ponto de vista que considera a complexidade do objeto por meio dos detalhes que ele apresenta em sua composição estrutural.

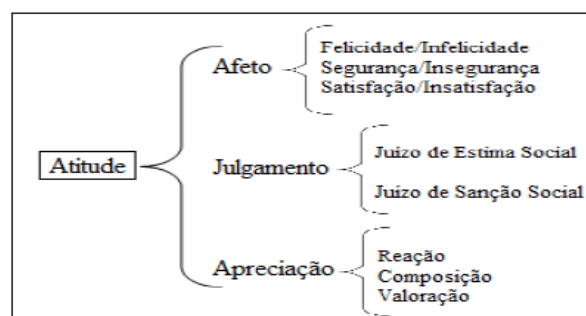
Carvalho (2010) apresenta ainda algumas realizações atitudinais por *Apreciação* a nível da *Valoração* por *Relevância* e *Originalidade*. Apreciemos.

(13) Teacher's Guide, onde estão **temas importantes** como **uso da língua materna em sala de aula** (Power English – propaganda do website) - (Exemplo analisado por Carvalho, 2010 p. 142).

(14) Em sua **nova edição** (Fun Way – Contracapa do livro) - (Exemplo analisado por Carvalho, 2010 p. 143).

Dentre outras formas analisadas, o autor apresenta essas orações de avaliações apreciativas por *Valoração em Relevância e Originalidade*. A primeira traz uma avaliação que considera a relevância do objeto, observando aspectos que adentram além das questões tradicionais vistas em materiais didáticos, mas buscam também oferecer um suporte teórico e metodológico ao professor, o que é avaliado pelo locutor como algo importante em seu material didático. Já o exemplo (14) trata o referente pelo aspecto da sua originalidade. O recurso lexical *novo* demonstra o caráter original do objeto que está sendo avaliado. (CARVALHO, 2010, p. 142). Devido ao fato de ser inédito, o locutor se vale dessa ferramenta a fim de conferir solidariedade e adesão de seus clientes em potencial.

Figura 6 – Estrutura resumida do subsistema *Atitude*



Fonte: Silva (2016, p. 37)

2.3 O subsistema *Engajamento: Mono e Heteroglossia*

O segundo subsistema apresentado por Martin e White (2005) é o *Engajamento*. Esse subsistema está calcado no local onde reside o processo de articulação de posicionamentos que adentram o discurso avaliativo. Como vimos, as interações preveem posicionamentos registrados através de marcas avaliativas talhadas em nossas escolhas léxico-gramaticais. É ponderado observar que ao mesmo tempo que avaliamos o mundo, inúmeras outras avaliações coexistem com o nosso posicionamento. Assim, o tempo todo estamos avaliando o mundo de maneira solidária ou conflituosa com milhões de pontos de vista que compõem a existência humana. Nesse mundo encantador de posicionamentos múltiplos e distintos entre si, o locutor sempre marca uma posição em relação a outras vozes que cercam o seu discurso. Para isso, muitas vezes, ele se

utiliza de marcas linguísticas que o comprometem intensamente com as avaliações instanciadas e, em outros momentos, realiza movimentos estratégicos que atenuam sua responsabilidade pelo dito, seja apenas para creditar os conteúdos da voz alheia seja para preservar sua face com relação ao exposto. Assim, ao exercermos linguisticamente avaliações sobre o mundo, gerenciamos vozes internas que partem desde a formação do discurso avaliativo ao qual defendemos até as vozes exteriores que marcam posições avaliativas pela interação solidária ou combatente com o nosso prisma avaliativo.

Inicialmente, para ilustrar de maneira simples, podemos citar o movimento que algumas campanhas publicitárias têm aderido com maior frequência em suas propostas. Marcas famosas se valem de conceitos estabelecidos por certos movimentos ideológicos com vistas a atingir um público e, conseqüentemente, produzir o consumo de seu produto, notamos que há uma inter-relação entre vozes publicitárias que realizam interseções com conceitos ideológicos encabeçados por movimentos sociais. A voz do publicitário interage com inúmeras outras vozes do mesmo ramo que, a partir do momento que também lança seus produtos, entra em embate direto com os posicionamentos de seus concorrentes. Por sua vez, ao agregar conceitos ideológicos de movimentos pertencentes a certos grupos sociais, o discurso entra em contato com vozes que se alinham ao discurso posto, outros que consideram apenas uma parcela dos posicionamentos, mas com algumas ressalvas e outros radicais que iniciam um confronto direto com o que está sendo enunciado. Assim, é por esse emaranhado de vozes que permeiam o texto e pela a forma pela qual o locutor marca seu posicionamento diante dessa multiplicidade de vozes que o *Engajamento* se interessa, cabendo a esse subsistema a tentativa de sistematizar essas avaliações por meio do reconhecimento de traços linguísticos que revelem o conteúdo dialógico que se dá nas entrelinhas dessas relações interpessoais e pela forma com a qual o falante se compromete com os posicionamentos estabelecidos em suas falas.

2.3.1 As asserções monolóssicas

Os textos assumem posições de valor quando realizam avaliações. Esses posicionamentos são reverberados discursivamente e entram em áreas de interseção com outras perspectivas que estão disponíveis intersubjetivamente. Martin e White (2005) mostram que o modelo fornecido pelo subsistema *Engajamento* oferece uma ferramenta que trabalha com os efeitos dialógicos de posicionamentos intersubjetivos que auxiliam na compreensão de significados avaliativos. Nesse sentido, os autores advogam dois

princípios de organização do subsistema. O primeiro está associado ao papel que os efeitos dialógicos desempenham no processo de criação de significados pelos quais o locutor negocia as relações de (des)alinhamento frente às diversas posições de valor referenciadas no texto e frente às comunidades que compartilham atitudes e crenças relacionadas a esses posicionamentos. O segundo se relaciona ao interesse em como se constroem textualmente os potenciais destinatários estabelecidos na relação de negociação de significados entre interlocutores textuais, ou seja, como o locutor inscreve o seu potencial receptor em seu texto. A maneira pela qual a voz textual constrói para si a imagem de um leitor “ideal” e a forma como ele é apresentado textualmente, se mais alinhado ou menos alinhado com aquilo que está sendo defendido, revelam relevantes traços das marcas avaliativas em se tratando de comprometimento autoral (MARTIN E WHITE, 2005, p. 95).

Entretanto, no nível da oração, Martin e White (2005) apontam a existência de algumas asserções que não oferecem abertura para questionamentos, ou seja, são construídas como verdades inquestionáveis que não dão espaço para negociação de significados. As afirmações apresentadas como *bare assertions* ou monoglóssicas contrastam com os movimentos dialógicos pela não celebração de outras vozes ou pelo não reconhecimento de posições alternativas. Gramaticalmente, essas proposições são expostas através de cláusulas declarativas apresentadas por meio de conhecimentos partilhados considerados verídicos em sua totalidade e não passíveis de instabilidades, tendo em vista que não manifestam risco de dúvida entre os praticantes da interação (OTEÍZA, 2009, p. 226).

Como consequência, os idealizadores do Sistema da Avaliatividade advogam que o contexto comunicativo é interpretado, em termos bakhtinianos, como "monoglóssico" e "não-dialógico", pelo menos pelo breve momento textual assumido pelo enunciado, sendo a voz autoral considerada como pilar único para sua sustentação. Silva e Cabral (2014), apresentam que, para Bakhtin, o fenômeno monoglóssico é resultado da força centrípeta que uniformiza a linguagem de modo a alinhá-la a posicionamentos considerados hegemônicos, já que *o caráter monoglóssico da linguagem, por fazer parte do processo histórico de sua evolução, está em constante oposição ao heteroglóssico, impondo limites específicos que garantem uma relativa estabilidade* (SILVA E CABRAL, 2014, p 88). Martin e White (2005) complementam essa discussão por considerar que *the speaker/writer presents the current proposition as one which has no dialogistic alternatives which need to be recognised, or engaged with,*

in the current communicative context (MARTIN E WHITE, 2005, p 99). Para esse fenômeno monoglóssico que não abre margem a discussões, surge uma espécie de desalinhamento formulado pela aparente contradição entre a premissa dialógica de que todo enunciado é construído com base em dizeres alheios e a existência de asserções fechadas ao diálogo. Sobre isso, Vian Jr. (2011) nos mostra que:

Se observarmos a questão da perspectiva das orações, no entanto, sabemos que é possível fazer asserções categóricas que não permitem o questionamento ou não dão margem à dialogia. Nesse caso, portanto, ao nível da oração, podemos pensar em uma asserção monoglóssica, no estrato léxico-gramatical, mas, ao considerarmos o estrato semântico-discursivo, os significados construídos, o conjunto verbal das asserções no tecido verbal como um todo será heteroglóssico. (VIAN JR., 2011, p. 35 e 36).

Essa categorização ainda se ramifica em dois formatos distintos: pontos considerados *assertivos* e pontos considerados *presumíveis*. Os pontos *assertivos* são aqueles apresentados como premissas que estão em comum acordo entre os integrantes da comunidade discursiva. Apresentadas gramaticalmente sob a forma de processos relacionais e de nominalizações, eles expressam ideias tidas como hegemônicas e reconhecidas como verdadeiras e inquestionáveis em sua condição de produção. Já a noção de ponto monoglóssico *Presumível* se sustenta na noção do fechamento das possibilidades de negociação de significados entre vozes com base na total subjetividade do autor. Aquele que considera a asserção como inquestionável é o próprio autor/falante, que não abre espaço para o diálogo entre as vozes que se inter cruzam no campo enunciativo. Nesse sentido, ao negar as possíveis vozes externas que exercem interferência em seu discurso, o autor consegue fortalecer sua construção argumentativa por colocar em saliência seu ponto de vista, ainda que embasado somente em sua visão de mundo subjetiva.

Para exemplificar o apresentado até aqui e todas as categorizações pertencentes ao subsistema *Engajamento*, utilizaremos a análise realizada por Silva (2016) em uma investigação sobre a articulação de vozes e o grau de comprometimento textual em relatórios de pesquisa produzidos por alunos de ensino médio. Vejamos os primeiros exemplos que ilustraremos sobre manifestações de *Monoglossia*.

(15) Nosso planeta é composto por 70% de água (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 77);

(16) **É importante** que tenha entre pais e filhos a confiança [...] (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 78).

Como podemos observar na ilustração (15), o produtor textual não oferece espaço para troca de negociação com seus interlocutores. Ele toma a afirmação como

verossímil e trata a informação como algo compartilhado entre todos os integrantes que estabelecem contato com ela. Assim, a asserção monoglóssica de que o planeta é constituído de água em uma dada porcentagem é construída partindo do pressuposto de que os destinatários consideram esses significados como verdadeiros e de que não haverá conflito ou ruído entre os integrantes da interação, tendo em vista que é uma informação dada que não caberia o questionamento.

Do mesmo modo, o exemplo (16) apresenta uma asserção monoglóssica. Entretanto, isso surge através de um movimento diferente da consideração pacífica apresentada no trecho anterior. Por meio do modalizador *é importante*, o autor fecha o espaço para discussão por meio da presença de um ponto de vista já considerado verossímil para o autor. Ainda que haja qualquer posicionamento que contrarie sua afirmação, o autor não abre espaço para discussão, sendo isso uma estratégia argumentativa que tenta englobar os interlocutores na veracidade do dito. Normalmente o produtor textual se utiliza dessa estratégia *para estabelecer solidariedade discursiva com seu interlocutor, a fim de sustentar as afirmações consideradas, pelo seu olhar, como factuais* (SILVA, 2016, p. 78). Marcas como *é preciso, é importante e é obrigação* encerram o canal de troca de posicionamentos entre interlocutores por meio de movimentos monoglóssicos considerados pela subjetividade autoral como plano para encapsular o ponto de vista do interlocutor no do produtor textual.

3.4.2 Heteroglossia: os movimentos dialógicos

Se todo ato de comunicação prevê um posicionamento, grande parte dos posicionamentos demandam necessariamente uma responsividade do interlocutor, tendo em vista que quando o sujeito se posiciona, ele se engaja em seu dizer diante de outras milhares marcações que também ocupam o mesmo território semântico-discursivo e que, certamente, interagem em contratos de solidariedade e de conflito entre si. Quando os enunciados utilizam recursos capazes de construir a abertura do espaço para a negociação de significados com vozes externas ao posicionamento autoral, chamamos esse movimento de *Heteroglossia*. A relação entre vozes se estabelece de duas maneiras: através do alinhamento compreendido como ponto de solidariedade e de concordância de posições; e por meio do desencorajamento que se constrói através de conflitos gerados pelo desalinhamento de posicionamentos entre vozes.

É por isso que os conceitos bakhtinianos são de fundamental importância para a compreensão do escopo teórico pertencente ao sistema da avaliatividade como um todo

e mais especificamente e para o entendimento do subsistema *Engajamento* em seus movimentos heteroglóssicos. Já que todo e qualquer ato de comunicação é necessariamente dialógico, isto é, influenciado por marcas linguísticas antepassadas e em constante poder de articulação com potenciais vozes conjecturadas pela voz textual, a avaliação perpassa pela inevitável presença de posicionamentos terceiros que de alguma forma contribuem para a estrutura composicional de sua manifestação. Em nível de análise dos comportamentos linguísticos das avaliações heteroglóssicas, é importante observar a origem das vozes, as maneiras em que os posicionamentos alternativos são acolhidos ou desafiados e os aspectos de concordância ou discordância que a voz textual constrói dialogicamente em sua tessitura (WHITE *apud* NININ, 2012, p. 03).

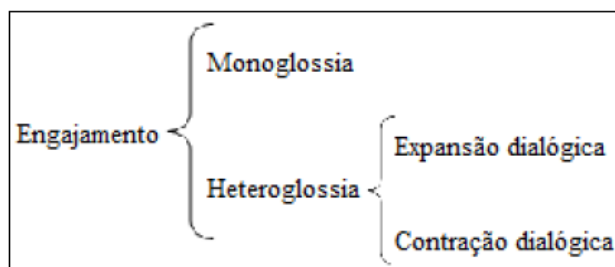
O fenômeno da *Heteroglossia* é categorizado em duas manifestações distintas: *Expansão Dialógica* e *Contração Dialógica*. A diferença entre elas está na maneira pela qual a voz autoral reage frente ao contato com posições de valor que coexistem com a sua. Quando a voz textual abre espaço para posicionamentos alternativos nos quais se mantêm um elo de convivência solidária, consideramos que o discurso se expande dialogicamente, tendo em vista que a voz do texto é tida como uma entre outras que podem ser reconhecidas ou rejeitadas. Alinhamos, então, nossas proposições com as interferências vocais externas por meio de uma negociação avaliativa de significados entre os interlocutores da mensagem. Por outro lado, quando desafiamos ou rejeitamos os posicionamentos alheios ao nosso, estamos contraindo dialogicamente o discurso. Isso acontece no momento em que pretendemos acionar um ponto de vista externo com vistas a confrontar posições de valor. Dessa forma, a voz do outro estará presente e confirmada no escopo textual, mas somente como uma justificativa para um possível questionamento ou refutação. Sobre isso, Martin e White nos mostram que

These are meanings which, even while they construe a dialogistic backdrop for the text of other voices and other value positions, are directed towards excluding certain dialogic alternatives from any subsequent communicative interaction or at least towards constraining the scope of these alternatives in the colloquy as it henceforth unfolds. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 117).

Toda essa estrutura é formulada para sistematizar as avaliações que revelam a maneira pela qual o falante/escritor toma partido ao posicionar-se em relação às vozes em presença ou em potencial que rondam o discurso e as estratégias de negociação mobilizadas intersubjetivamente para a articulação desses significados, seja por meio da expansão ou pela contração discursiva dos diálogos (WHITE, 2004, p. 178).

A figura 5 apresenta o esquema resumido do que foi até aqui exposto sobre o subsistema *Engajamento*.

Figura 7 – *Engajamento: Monoglossia e Heteroglossia*



Fonte: Martin e White (2005, p. 104)

3.4.2.1 *Visão panorâmica dos processos de Expansão Dialógica*

Como vimos, os processos de *Expansão Dialógica* são aqueles movimentos textuais em que o diálogo é estabelecido entre vozes através de uma abertura ofertada pelo autor do texto. Essas relações são organizadas entre vozes que constroem uma associação de alinhamento ou rejeição, tendo em vista que a voz autoral é considerada apenas uma das diferentes possibilidades que o produtor textual poderia assumir, realizando, assim, negociações de significados entre os posicionamentos alternativos (VIAN Jr., 2011 p 36). Martin e White (2005) subcategorizam essa porção de fenômenos em duas parcelas: as avaliações por *Atribuição* e por *Ponderação*.

As avaliações por *Atribuição* são aquelas em que externamos os posicionamentos de terceiros de maneira explícita, atribuindo, assim, a responsabilidade daquilo que está sendo dito a vozes alternativas. Nesse sentido, dissociamos os conteúdos do nosso dizer por conceder espaço ao posicionamento de outrem através dos recursos discursivos diretos e indiretos. Gramaticalmente, esses recursos são expressos por meio de verbos *dicendi*, verbos de cognição, nominalizações e sintagmas preposicionados indicadores de circunstâncias de ângulo (NININ, 2012, p. 04). Esse tipo de avaliação pode se manifestar de duas maneiras: quando utilizadas por recursos de *Distanciamento* e quando acionadas por *Reconhecimento*.

Os recursos de *Distanciamento* são aplicados textualmente sob condições em que a voz autoral emprega um afastamento da responsabilização textual por assinalar explicitamente que o teor da proposição é pertencente a um posicionamento terceiro. Verbos *dicendi* como *alegar*, por exemplo, carregam um forte peso semântico atenuador de qualquer grau de comprometimento autoral em relação ao conteúdo exposto no texto.

Para ilustrar todas as manifestações do subsistema de *Engajamento*, utilizaremos os trechos analisados por Silva (2016) em uma pesquisa que trabalha com níveis de envolvimento autoral em circunstâncias de produção de textos científicos no ensino médio. Vejamos, primeiramente, os exemplos de avaliações atributivas por *Distanciamento*.

(17) Por isso, **Dreher (2008) afirma que** *Programas do Uso Racional da Água são realizados por todo o mundo, através de leis [...]* - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 91);

(18) **Pires (2011) alega que** "XXXXXXXXXXXX" - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 91).

Martin e White (2005) afirmam que as orações portadoras de verbos que expressam transferência de informações e as citações diretas marcadas pelo uso de aspas constituem fortes indícios de avaliações atributivas por *Distanciamento* (MARTIN; WHITE, 2005, p. 113). Nos exemplos (17) e (18), o locutor expressa explicitamente o seu total descompromisso com as asserções instanciadas. Para comprovar que as informações explicitadas não são suas, os autores se utilizaram de manobras argumentativas que conduzem a responsabilização textual à fonte em que se origina a palavra, no caso Pires e Dreher. Como nos mostra Silva (2016), ao realizar a leitura desses textos, *não temos a sensação de estarmos lidando com uma informação de total confiabilidade. Pelo contrário, é possível que o leitor se resguarde e busque levar em consideração outras vozes que interajam com o conteúdo textual apresentado* (SILVA, 2016, p. 92). Além da decisão pelo uso dos verbos *dicendi alegar* e *afirmar*, o registro direto, inscrito pelas aspas, dispõe exatamente o teor do conteúdo tratado pelas vozes de autoridade, o que indica o menor nível de engajamento do produtor textual em relação à voz presente nas proposições. É válido ressaltar que isso não significa dizer que não há nenhum valor de envolvimento discursivo com texto, ainda que seja expresso pela voz do outro em sua totalidade, mas que o engajamento está em seu formato mais distante em se tratando de responsabilidade enunciativa.

Quando a voz textual explicita seu juízo de valor através de uma voz terceira, classificamos esse tipo de avaliação em *Atribuição por Reconhecimento*. Esse tipo de recurso possibilita ao produtor textual a capacidade de assinalar valores pela consideração de posições alheias. Diferentemente dos formatos das avaliações por *Distanciamento*, aqui já percebemos um maior compartilhamento de opiniões entre a voz do produtor e as vozes discursivas que rondam a formação textual. Vejamos os exemplos.

(19) **Segundo os dados do censo escolar 2011**, divulgados na semana passada, o estado do Ceará tem um índice de evasão escolar de cerca de 11,5 - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 91);

(20) **Eles falaram que** também não receberam informações vindas de suas antigas escolas - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 91).

Por meio do reconhecimento de proposições pertencentes a outrem, o custo interpessoal da relação dialógica estabelecida entre vozes autorais e vozes alternativas é atenuado em seu caráter de comprometimento discursivo, preservando, assim, a face do produtor que acionou o posicionamento do outro para compor seu escopo textual. Nos exemplos (19) e (20), por meio do sintagma preposicionado indicador de circunstância de ângulo e do uso do verbo *dicendi falar*, os produtores textuais realizam um movimento de transferência da responsabilidade pela veracidade dos fatos apresentados para a voz terceira. Assim, apesar do autor se utilizar de dados conferidos por outrem em favor de sua postura argumentativa, há um afastamento de seu compromisso pessoal pelas informações prestadas, reduzindo o grau de engajamento discursivo em seu texto, mas não na mesma intensidade das avaliações atributivas por *Distanciamento*.

Diferentemente das avaliações por *Atribuição*, que tendem para a consideração de vozes externas por meio de mecanismos discursivos diretos e indiretos de transferência da responsabilização autoral, as avaliações por *Ponderação* estão calcadas na subjetividade do produtor textual na qual reconhece e valida posicionamentos externos aos seus abrindo uma relação solidária entre vozes (VIAN Jr. 2010, p. 36 e 37). Gramaticalmente, esse estilo de avaliação é expresso por meio de modalizadores auxiliares, adjuntos modais e verbos mentais. Essas avaliações são subclassificadas em avaliações ponderativas por *Evidência* e *Probabilidade*.

As avaliações por *Ponderação* em *Evidência* trabalham com movimentos interpretativos em que a voz autoral constrói por meio de evidências apresentadas no contexto comunicativo. Essa compreensão é tida como apenas uma dentre as múltiplas outras que podem ocorrer discursivamente, o que abre as possibilidades de negociação de significados interpretativos. Dessa forma, esse fenômeno expande dialogicamente o discurso através da máxima de que a dedução é formulada pela voz autoral. A proposição é construída como um contingente e está subjetivamente derivada de um processo de dedução ou conjectura (MARTIN e WHITE, 2005, p. 110).

As avaliações ponderativas por *Probabilidade* evidenciam uma voz que constrói uma hipótese coexistente com outras posições de valor em caráter probabilístico e simultâneo. Assim, esses pressupostos de teor autoral convivem de maneira solidária com um conjunto de outras conjecturas organizadas pela abertura de mecanismos

dialógicos que considera a possibilidade de outras possíveis avaliações. Essas margens construídas não anulam posicionamentos terceiros, mas proporcionam a entrada de pontos de vista alternativos que fomentam o exercício da influência dialógica no discurso. Assim como as avaliações por *Evidência*, não se trata de avaliações de referências diretas ou indiretas, como as marcadas tradicionalmente nos posicionamentos atributivos, mas de avaliações de outros enunciados que poderiam estar presentes no texto e não estão, esses posicionamentos alternativos não são direcionados a uma voz nomeada especificamente. Vejamos os exemplos de avaliações com esse teor.

(21) **Parece ser** interessante para a economia e meio ambiente a utilização de recursos simples que ajudem nossa reserva natural se manter viva - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 89);

(22) Esse tempo dedicado **pode** ser a causa de um dos principais problemas enfrentados pelos professores em sala de aula - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 88).

No exemplo (21), notamos que a expressão *parece ser* conduz a avaliação para um caminho interpretativo da voz autoral. Baseado em deduções de conhecimento de mundo, essa marca avaliativa demonstra que o locutor interpreta evidências tendo como respaldo as conclusões retiradas de sua competência hermenêutica. Chaf e Nichols (1996) já discutiam esse tipo de manifestação como articulações por *Evidencialidade*, considerando o grau de veracidade das informações por meio da fonte da informação frasal (CHAF e NICHOLS, 1986).

Já no exemplo (22), notamos que o modalizador epistêmico *pode* constrói um significado probabilístico. O produtor textual assume um aspecto provável responsável de uma dada consequência. Entretanto, para não reduzir as possibilidades de outros posicionamentos terceiros, ele preserva sua face por indicar a possível existência de outros fatores que possam estar interligados ao fato mencionado. Dessa forma, o autor expande o discurso por considerar a existência de outras hipóteses evocadas por potenciais vozes que poderiam questionar ou filiar-se à avaliação prestada.

Por si só, o grupo de avaliações ponderativas finca suas raízes no âmago das modalidades. Nas construções avaliativas por *Probabilidade*, por exemplo, vimos casos de valores sendo instanciados em caráter epistêmico. No entanto, sabemos que existem outros tipos de modalidades que, por algum motivo, muitas vezes, não adentram às discussões dos trabalhos que tratam das avaliações por *Engajamento-Heteroglossia (Expansão Dialógica)*. Ninin (2012) e Souza (2010), por exemplo, em

seus trabalhos, não contemplam os outros tipos de modalidades que formam dos recursos avaliativos por *Engajamento*. Provavelmente, a resposta para essas recorrentes ausências esteja relacionada ao curto espaço de debate que Martin e White (2005) dedicaram a essa temática em sua obra *The Language of Evaluation - Appraisal in English*. Por exemplo, em poucas linhas, os autores, quando alocam as funções deônticas na categoria de avaliações que expandem a dialogia no discurso, não celebram o funcionamento desses significados em definições ou ilustrações aprofundadas, do mesmo modo que fizeram, por exemplo, nos debates sobre as valorações ponderativas do eixo epistêmico. No entanto, é muito importante que, aqui, abramos um momento para dar um tratamento analítico ao valor desse tipo de avaliação, pois isso nos será muito caro no momento do exame de algumas cláusulas. Considerando essas lacunas na celebração das avaliações deônticas nos espaços de discussão do subsistema *Engajamento*, alguns autores interpretam essas atualizações como sendo parte de manifestações monoglóssicas. Mas os precursores do *Sistema da Avaliatividade* promovem, ainda que de maneira embrionária, a noção de que, além das manifestações por *Probabilidade e Evidência*, as avaliações por *Entretenimento* contemplam, também, os significados deônticos. De acordo com os autores,

Também incluímos nesta categoria de locuções por *Entretenimento* relacionadas com permissão e obrigação, tradicionalmente a categoria da modalidade "deôntica" (por exemplo, você deve desligar as luzes quando sair). Obviamente, estamos preocupados, aqui, com um tipo fundamentalmente diferente de relação dialógica - relações de controle e conformidade/resistência, em vez de oferecer informações e pontos de vista. Apesar dessa diferença fundamental, os modais deônticos ainda interpretam o ambiente comunicativo como heteroglóssico e abrem o espaço dialógico para alternativas. O contraste é entre o imperativo (Apague as luzes antes de sair) e a formulação modal (Você deve apagar as luzes antes de sair). O imperativo é monoglóssico na medida em que não faz referência, nem permite a possibilidade de ações alternativas. O modal, ao contrário, fundamenta, explicitamente, a demanda na subjetividade do falante - mais como uma avaliação, por parte do falante da obrigação, do que como uma ordem. A "diretiva" é, portanto, interpretada como contingente, com base individual e, conseqüentemente, o papel do falante, como um participante de uma troca dialógica, é reconhecido (MARTIN e WHITE, 2005, p. 110 e 111 – Tradução nossa)⁷.

⁷ Texto original: We also include within this category of entertain locutions concerned with permission and obligation, traditionally the category of 'deontic' modality (for example, You must switch off the lights when you leave.). Obviously we are concerned here with a fundamentally different type of dialogic relationship – relationships of control and compliance/resistance rather than of the offering of information and viewpoints. Despite this fundamental difference, deontic modals still construe the communicative setting as heteroglossic and open up the dialogic space to alternatives. The contrast is between the imperative (Turn out the lights before you leave) and the modal formulation (You must turn out the lights before you leave). The imperative is monoglossic in that it neither references, nor allows for the possibility of, alternative actions. The modal, in contrast, explicitly grounds the demand in the subjectivity of the speaker – as an assessment by the speaker of obligation rather than as a command. The 'directive' is thus construed as contingent, as individually based and accordingly the speaker's role as a

Esse é o único tratamento que os autores dão sobre esses significados no âmbito das avaliações expansivas em toda sua obra. E como ainda não nos deparamos com discussões desses tópicos na área, sobretudo nos estudos brasileiros sobre avaliatividade, vimos como necessária a abertura de um espaço para refletir sobre o lugar que essas e outras modalidades ocupam dentro da rede organizacional do subsistema *Engajamento*. Como sabemos, no discurso, as modalidades deônticas desempenham a função de orientar condutas, produzindo normas sobre determinados referentes, isto é, lançando avaliações subjetivas sobre os enunciados. Nesse sentido, esses registros abrem espaços à dialogia por estabelecerem significados que indicam *obrigatoriedade, permissão e proibição*, partindo das avaliações subjetivas da voz autoral. Apesar de Martin e White (2005) tratarem essa categoria pelo tradicional termo tomado como *modalidade deôntica*, utilizaremos, a partir de agora, a terminologia proposta por Halliday e Matthiessen (2004), para não comprometer a coerência da linha de raciocínio da Linguística Sistêmico-Funcional que adotamos desde o início da presente investigação.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), a noção de *Modalidade* se refere ao contínuo de significados que se estabelecem entre as polaridades positivas e negativas e se distinguem em *Modalização* e *Modulação*. Enquanto o campo das *Modalizações* se associa ao nicho das ‘informações’ (proposições), que indicam sentidos de *Probabilidade* ou *Usualidade*, as *Modulações* se referem a ‘bens e serviços’ (propostas) que expressam significados por *Obrigação* ou *Prontidão*. Desse modo, sob uma perspectiva semântico-filosófica, as construções que indicam valor de *probabilidade* estão correlacionadas ao conceito de *Modalidade Epistêmica*, ao passo que as que apontam para um sentido de *obrigação* se estabelecem pela tradicional noção de *Modalidade Deôntica* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 618). Utilizamos, até aqui, a escolha lexical *deôntico* para não gerar estranhamento por parte do leitor com relação à nomenclatura apresentada pelos percussores do *Sistema da Avaliatividade*. Mas não consideramos adequado manter a discussão com terminologias que não representam a teoria-base que respalda nossas reflexões. Nesse sentido, trataremos os significados por *obrigação, proibição e permissão* (e outros que serão discutidos mais adiante) pelo termo *Modulação*.

O espaço à dialogia dentro das valorações com significados contemplados pelas

participant in a dialogic exchange is acknowledged (MARTIN E WHITE, 2005, p. 110 e 111).

Modulações se justifica no sentido de que a construção do ponto de vista subjetivo é realizada por meio de uma avaliação locutória em que, pelo menos, a atuação do falante é considerada como elemento de negociação dos significados dialógicos. Halliday e Matthiessen (2004) advoga que, no campo das *Modulações*, o outro possui acesso para exercer ações, se assim julgar necessário (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 69). Nesse sentido, o locutor se apropria de sua função de fala e, ao mesmo tempo, atribui ao outro um *status* de agente complementar, em que são estabelecidas relações que envolvem as noções do ‘dar’ e do ‘demandar’. Aqui, ele constrói suas *propostas* de acordo com a maneira em que avalia os elementos do mundo e como ele espera a forma como seu interlocutor se apropriará de seu posicionamento. A voz interna do texto não realiza suas falas por si e para si, ela também exige uma atitude responsiva por parte da interlocução. Mais como uma avaliação do que como uma ordem, o modal fundamenta, explicitamente, uma demanda na subjetividade do falante (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 106 e 107; MARTIN e WHITE, 2005, p. 110 e 111). É por isso que, além de fomentar a reivindicação do lugar das avaliações modulativas dentro do campo dos valores expansivos, pontuamos a desconstrução da crença de que as avaliações com teor semântico de *obligatoriedade*, *necessidade* e *permissão* possuam uma orientação de aspecto monoglóssico.

Apesar de que existam estudiosos que ofereçam um raso tratamento às avaliações modulativas em caráter monoglóssico, consideramos inconsistente a categorização das avaliações do eixo das *Modulações* sob essa perspectiva, tendo em vista que, como vimos, as margens de negociação operam de forma a possibilitar espaços para trocas interlocutórias de significados avaliativos, mesmo que em um grau de expansão menor do que as modalizações epistêmicas. Como Martin e White (2005) demonstram, a *Monoglossia* se constrói de forma a não abrir acesso ao diálogo. Dessa forma, o que podemos afirmar é que os sentidos estabelecidos em caráter imperativo são os que podem ser considerados enquanto puramente monoglóssicos. De outro modo, as noções de restrição estabelecidas pelas construções modulativas não operam sob essa mesma perspectiva, por se sustentarem sob uma ótica de valoração subjetiva e contingente. Destarte, proferir a ordem ‘*Vá ao supermercado*’ instancia uma noção de caráter monoglóssico ao texto, ao passo que ‘*Você deve ir ao supermercado*’ se fundamenta no aspecto dialógico estabelecido por avaliação que pressiona, subjetivamente, o locutor a realizar uma determinada ação, a qual ele **acredita** que o outro seja obrigado a cumprir. Em suma, a avaliação monoglóssica se instancia sob a

noção do compartilhamento de premissas tidas como confiáveis/verdadeiras entre a voz autoral e sua interlocução (não há dialogia), à medida que as avaliações modulativas se constroem sob um ponto de vista individual que demanda, necessariamente, a responsividade do outro e, ao abrir acesso ao campo dialógico, são produzidas margens para negociações de significados de acordo, também, com as avaliações interlocutórias. No eixo *obrigatório, permissivo e proibitivo*, as *Modulações* se estabelecem por meio de adjetivos (*necessário, preciso, obrigatório*), verbos (*necessitar, precisar*) e substantivos (*necessidade, obrigação*). No entanto, elas podem se apresentar, também, por meio de advérbios (*necessariamente, obrigatoriamente*), em um menor grau de produtividade enunciativa.

Ainda no campo das *Modulações*, Halliday e Matthiessen (2004) apregoam outras possibilidades de significados para essa categoria. As noções de *habilidade/capacidade* também são contempladas nesse âmbito, sendo organizadas em uma categoria nomeada por *Prontidão* e indicando posturas enunciativas que dizem respeito, além de outros pontos, aos sentidos de ‘*ter a capacidade de*’ ou ‘*saber como fazer*’ (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 503 e 621). Ao visitarmos Menezes (2005), quando trata sobre o debate construído para esse tipo de manifestação, ora pontuado enquanto *potencialidade* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), ora visto sob a perspectiva de uma nova modalidade (Palmer, 1986; Sweetser, 1990; Bavin, 1995), além das possibilidades, também, de ser considerado pertencente ao quadro de modalizações deônticas (Hofmann, 1966 *apud* Palmer, 1986; Silva-Corvalán, 1995; Ferreira, 2000), observamos que essas categorizações incisivas são incapazes de abarcar a multiplicidade semântica e pragmática que essas atualizações podem carregar. Segundo a autora, não é coerente a entrada de outro tipo de modalidade para compreender as expressões atributivas de *habilidade/capacidade*, nem tampouco incluir essas expressões juntamente à modalidade deôntica. Ela sugere que essa avaliação seja tomada observando os contextos efetivos de interação expressos pela linguagem verbal (MENEZES, 2005, p. 100 e 101).

Visualizando sob essa perspectiva e realizando, novamente, aproximações com os preceitos do *Sistema da Avaliatividade*⁸, ponderamos que, de fato, em alguns

⁸ O leitor poderia questionar o fato de que esses sentidos estão celebrados nos modelos avaliativos atitudinais por *Julgamento*, tendo em vista que esse rol de avaliações possui categorias que debatem sobre elementos de *Capacidade* (Martin e White, 2005, p. 52). No entanto, é válido ressaltar que esses valores por *Atitude* encerram suas discussões pela valoração de comportamentos puramente humanos, subsidiados por regras culturais orientadas ao sentido de estima social. Aqui, o que está sendo colocado

momentos, as manifestações modulativas com caráter *hábil/capaz* apontam para valores puramente monoglóssicos. Utilizando a própria ilustração de Halliday e Matthiessen (2004, p. 621), imaginemos a situação de um sujeito que deseja simplesmente expressar que alguém tem a capacidade de garantir o encantamento de um determinado público. Em uma afirmação assertiva, a língua oferece a possibilidade de ele instanciar esse ponto de vista na seguinte cláusula: *ela pode manter todo o público encantado (she can keep the whole audience enthralled)*. O modal *pode (can)*, que sinaliza para o sentido de *habilidade/capacidade*, não abre espaço à dialogia, pois trata de um fato/um estado dito com assertividade (uma verdade no mundo), que não demanda custos de negociações dialógicas. No entanto, agora imagine a mesma cláusula inserida em uma situação na qual um grupo de atores não se encontram prontos para iniciar uma apresentação, mas o público profere gritos de ‘Começa! Começa!’. Nesse momento, o diretor do espetáculo profere a mesma cláusula: *ela pode manter todo o público encantado (she can keep the whole audience enthralled)*, direcionando sua fala a alguém. Nesse caso, percebemos uma força que exerce vetorialmente uma pressão modulativa de caráter *permissivo* desde a locução (dependendo do contexto, pode estabelecer, até mesmo, uma intenção velada indicativa de *obrigação*). Nesse sentido, nos colocamos em concordância com Menezes (2005) por estarmos convencidos de que, em determinados contextos, é válida a conclusão de que esses significados por *Prontidão-Capacidade/Habilidade* indicam uma subjetividade avaliativa que aponta, minimamente, para uma negociação de significados modais (MENEZES, 2005, p. 100 e 101).

Consideramos prudente alocar a noção de *Modulação*, proposta por Halliday e Matthiessen (2004), no rol dos recursos avaliativos do grupo heteroglóssico por *Expansão Dialógica*, avançando, assim, a discussão embrionária estabelecida por Martin e White (2005), que, como vimos, não contempla amplamente as possibilidades semânticas de aspecto modulativo.

Em síntese, não acreditamos que os significados sustentados pelas *Modulações* por *Prontidão* se estabeleçam sempre como premissas construídas sem abertura de margens à dialogia. Mas, também, não somos adeptos à ideia de que essas manifestações devam ser perenemente encaradas enquanto modalizadoras, pois, como

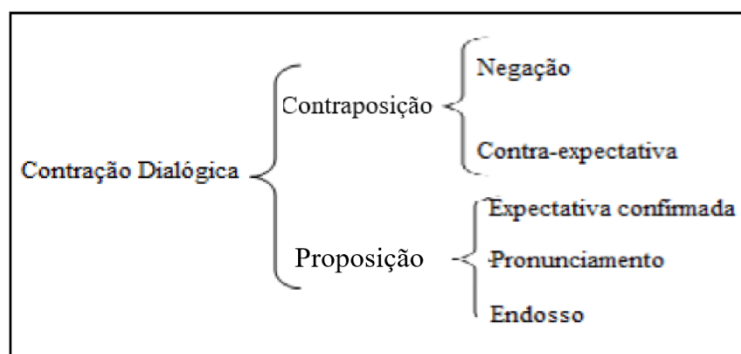
em pauta é o caráter dialógico que se estabelece quando são instanciados recursos modalizadores por *Prontidão-Habilidade/Capacidade* com o objetivo de avaliar vozes no empreendimento de posições discursivas. São duas perspectivas avaliativas distintas, em que a presença de uma não exclui a outra. Uma avaliação monoglóssica, por exemplo, pode carregar elementos atitudinais em sua estrutura. Mas, aqui, o prisma de nossa análise se circunscreve no caráter mono/heteroglóssico das cláusulas.

demonstrado, o rol de avaliações da nossa língua também prevê instanciações monoglóssicas para esses casos. Declaramos, assim, que estamos alinhados à noção de observar contextualmente as possibilidades semântico-pragmáticas que situam esses tipos de cláusulas. Somente, a partir disso, julgamos adequada a realização das categorizações necessárias, tendo em vista as possibilidades de instanciação multifacetada que essas avaliações podem empreender tanto no campo monoglóssico quanto heteroglóssico. Aqui, nossas contribuições se fundamentam em uma discussão mais aprofundada sobre as *avaliações modulativas* dentro do debate sobre as possibilidades avaliativas em Língua Portuguesa. Tratamos por *Avaliação por Modulação* o conjunto de avaliações que apresentam dialógicos traços expansivos, os quais, de alguma forma, estabelecem sentidos de *obrigação*, *permissão* e *proibição* enquanto uma realidade na construção sistêmica da estrutura valorativa por *Engajamento-Heteroglossia (Expansão Dialógica)*. Registramos, ainda, nossa simpatia pela noção de que os significados modulativos por *Capacidade/Habilidade* podem exercer tanto papéis avaliativos em caráter heteroglóssico como também podem se manifestar em construções monoglóssicas, com a ressalva de que apenas é possível uma análise acertada dessas condutas linguísticas mediante exame qualitativo do enunciado inserido em de seu contexto de produção.

3.4.2.2 Visão panorâmica dos processos de Contração Dialógica

Quando tomamos posturas discursivas que vão de encontro com outros pontos de vista e produzimos mobilizações argumentativas que intentam desencorajar uma voz terceira, estamos contraindo o diálogo, tendo em vista que fechamos, desafiamos ou, até mesmo, rejeitamos o outro para fortalecer nossa própria voz. Nesse sentido, o prisma alheio só passará a adentrar nosso texto como premissa susceptível ao questionamento, o que chamamos de desencorajamento vocálico. Consequentemente, há um maior índice de comprometimento discursivo quando comparado ao processo de *Expansão Dialógica*. Martin e White (2005) classificam esses movimentos de *Contração Dialógica* em dois subgrupos: *Proposição* e *Contraposição*. Veja a figura a seguir:

Figura 8 – Estrutura de *Contração Dialógica* do subsistema *Engajamento*



Fonte: parte do esquema proposto por Martin e White (2005, p. 134)

As avaliações por *Proposição* são aquelas em que há um alto investimento pessoal empregado pelo emissor a fim de engajar-se fortemente com o seu posicionamento. Trata-se de avaliações positivas que aproximam nossos pontos de vista a posicionamentos terceiros de forma a minimizar o poder das vozes que possam entrar em conflito com o defendido. Essa categoria se classifica em *Endosso*, *Pronunciamento* e *Concordância*.

Muitas vezes, para que possamos fortalecer nossas asserções e passar a impressão de que não estamos solitários em nossos posicionamentos, utilizamos alguns recursos semânticos de avaliação que robustecem nossa argumentação. Para isso, articulamos vozes externas com o objetivo de validar nossas proposições através da garantia que damos ao outro pela avaliação que fazemos dos posicionamentos alheios como sendo corretos, válidos e maximamente seguros (MARTIN e WHITE, 2005, p. 126). Assim, ao demonstrarmos que o outro segue um pensamento que caminha na mesma orientação que o nosso, respaldamos nossa fala através do endossamento que mobilizamos para validar nossos posicionamentos. Ao deteriorar as posições contrárias à voz autoral, há uma mobilização avaliativa que se soma à voz autoral por meio de uma aproximação que funciona como suplemento intensificador na construção argumentativa e, por conseguinte, compartilha-se a responsabilidade enunciativa. Esse tipo de avaliação se apresenta por meio de processos verbais que desempenham papéis factivos. “Mostra” “aponta” ou “demonstra” são só alguns recorrentes exemplos que manifestam avaliações por *Endosso*. É válido ressaltar que esses endossos contratuais atuam de forma semelhante às dialógicas atribuições expansivas por se fundamentar em uma individual e contingente subjetividade. Entretanto, enquanto as atribuições exploram a gramática do discurso pela desassociação entre proposição acionada e a interna voz

autoral, pelo menos, momentaneamente, não há esse afastamento autoral operando nas avaliações por *Endosso* (MARTIN e WHITE, 2005, p. 127).

As avaliações por *Pronunciamento* atuam como recursos de relevo que funcionam de modo a validar proposições que possivelmente seriam resistidas por potenciais vozes interlocutórias, ou seja, funcionam como respostas a posicionamentos que contrariam o ponto de vista do autor. Marcada pela subjetividade da voz interna, nesse tipo de avaliação, a voz autoral deixa claro seu posicionamento, frente aos que coexistem, por meio de pontos de ênfase, intervenções explícitas e interpolações normalmente registradas em cláusulas que iniciam com “A verdade é que...”, “Você deve concordar que...”, “Podemos concluir que...” etc. (VIAN Jr., 2011, p. 38).

Os recursos de avaliação proposicionais por *Concordância* trabalham com pontos de vista naturalmente compartilhados pela comunidade discursiva. Nesse tipo de manifestação, encontramos mais uma voz que, somada ao “eu” textual, indica um outro “sim”, ou seja, a voz autoral é incluída a uma voz externa por um movimento de alinhamento entre avaliações. Assim, o interlocutor é posicionado como sendo solidário ao posicionamento do autor, projetando o leitor/ouvinte como pactuante da posição dialógica apresentada no texto (SCHERER, MOTTA-ROTH, 2015, p. 277). Por ser considerado um ponto de vista que se traduz em meio a uma coparticipação, torna-se um recurso que intenta encapsular solidariamente o receptor nas avaliações prestadas e, por conseguinte, manter a adesão da audiência. De acordo com Martin e White (2005),

The category of ‘concur’ involves formulations which overtly announce the addresser as agreeing with, or having the same knowledge as, some projected dialogic partner. Typically, this dialogic partner is the text’s putative addressee. This relationship of **concurrence** is conveyed via such locutions as *of course*, *naturally*, *not surprisingly*, *admittedly* and *certainly* (MARTIN e WHITE, 2005, p. 122).

Além disso, perguntas retóricas também são classificadas em avaliações por *Concordância*, tendo em vista que a voz a textual não demanda uma resposta de seu interlocutor por considerar a resposta como tão óbvia que é naturalmente tida em consenso entre os participantes da comunicação. Locutor e destinatário são assim apresentados em completo alinhamento e a proposição em questão é tida como tão enviente que esse acordo pode ser tomado como garantido entre os dois (MARTIN e WHITE, 2005, p. 123). Vejamos três exemplos que manifestam exatamente as avaliações de *Engajamento* por *Proposição*.

(23) **Concordamos com Elias (2000) quando ela nos mostra que [...]** - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 86);

(24) **Consideramos que** a escola e os alunos não estão preparados ainda para esse tipo de atividade com o celular - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 86);

(25) Que o Bullying em adolescentes representa um problema para as escolas **todos já sabem** - (Exemplo analisado por Silva, 2016 p. 86).

Na exemplificação (23), podemos observar uma típica avaliação por *Endosso*. Nela, verificamos a existência do resultado de um “cálculo” de soma entre a voz do produtor textual e a voz externa acionada para endossar aquilo que se quer defender. Perceba que, diferentemente de avaliações que expandem o discurso, há um compartilhamento da responsabilização pelo texto entre as posições alinhadas. A voz que aciona uma autoridade externa constrói um alicerce que, ao mesmo tempo em que nele se sustenta, se vale da palavra do outro para suplementar o seu próprio dizer. Já no exemplo (24), encontramos uma avaliação por *Pronunciamento*. Pelo uso conjugado da estrutura verbal *consideramos*, é notório que, embora o produtor textual reconheça outros possíveis posicionamentos com relação ao tema abordado, ele se posiciona frente ao fenômeno discutido, apresentando uma asserção que se coloca como desafiadora a qualquer outra voz que pretenda gerar confronto e aumentando o custo interpessoal ao diminuir a interação dialógica entre pontos de vista (SILVA, 2016, p. 87). O último exemplo do grupo, (25), manifesta uma avaliação por *Concordância*. Nesse tipo de avaliação, observamos posicionamentos tidos como naturalmente compartilhados pela comunidade discursiva. Esse recurso auxilia o produtor textual no alinhamento da audiência em suas afirmações. A expressão *todos já sabem* sugere um encapsulamento da opinião do interlocutor e das potenciais vozes que permeiam o texto para com aquilo que está sendo dito. Dessa forma, há um movimento que orienta o discurso para um fechamento da interação dialógica entre vozes, tendo em vista que há uma suposição, formulada pela voz textual, de que existe uma solidária partilha de ideias entre os integrantes da comunicação.

Avançando em nossas discussões, as avaliações que contraem o discurso por *Contraoposição* são aquelas em que existem posicionamentos contrários a uma voz que marca um ponto de vista. Em muitos momentos, os produtores textuais registram seu descontentamento em relação a avaliações de outras pessoas e, assim, abrem um confronto direto na tentativa de desencorajar as possíveis adesões aos posicionamentos defendidos por quem se pretende retirar incentivo. Assim, nas avaliações por *Contraoposição*, o autor/falante mantém um ponto de vista contrário à voz externa, cabendo-lhe organizá-lo mediante uma *Negação* ou uma *Contra-Expectativa* (SILVA, 2016, p. 42). Para Martin e White (2005),

These are meanings which, even while they construe a dialogistic backdrop for the text of other voices and other value positions, are directed towards excluding certain dialogic alternatives from any subsequent communicative interaction or at least towards constraining the scope of these alternatives in the colloquy as it henceforth unfolds (MARTIN E WHITE, 2005, p. 117).

A primeira classificação desse tipo de avaliação diz respeito a formulações que representam uma proposição substituída ou suplantada por outra que muito provavelmente estaria sendo aguardada. Nesse sentido, as avaliações por *Contra-Expectativa* são construídas em meio a argumentações orientadas a uma invasão do posicionamento alheio com o objetivo de desencorajar vozes terceiras e enaltecer a postura argumentativa do próprio enunciador. Nessa mobilização “cavalo-de-troia”, a entrada no discurso do “outro” é realizada com o objetivo de demonstrar as fragilidades das posições em que se quer retirar força. Esses significados apresentam as ausências que as proposições desafiadas não conseguem abarcar, produzindo uma relação solidária com o interlocutor em que se pressupõe a mesma surpresa que o autor/falante sentiu ao produzir o enunciado (VIAN Jr., 2010, p. 38). O grau de responsabilização autoral é forte, mas ainda abaixo do apresentado pelas avaliações por Negação. Essas avaliações são tipicamente transmitidas através de conjunções e conectivos de concessão tais como, *embora*, *no entanto*, *ainda* e *mas*. Além disso, podem ser realizadas através de um pequeno conjunto de comentários adjuntos/adverbiais (MARTIN e WHITE, 2005, p. 120 e 121).

Os recursos avaliativos de *Contraposição* por *Negação* se trata daqueles que reconhecem vozes externas com a finalidade de rejeitá-las. Do ponto de vista dialógico, essa mobilização avaliativa requer grande carga de comprometimento enunciativo, tendo em vista que produz uma contração de ideias em seu grau máximo. Gramaticalmente, essas refutações são registradas por meio de adjuntos adverbiais de negação. Vejamos os exemplos.

(26) **Apesar** desses negativos dados, é possível haver métodos que diminuem esses números - (Exemplo analisado por Silva, 2016, p. 84);

(27) Educar **não** está resumido a passar e receber conteúdos - (Exemplo analisado por Silva, 2016, p. 83).

No exemplo (26), encontramos uma avaliação por *Contraposição* dentro dos parâmetros da *Contra-Expectativa*. Tendo em vista a concessão estabelecida pelo adjunto adverbial *apesar*, notamos que, primeiramente, a voz textual aciona uma proposição que, mais tarde, será colocada em xeque por meio de uma nova informação que demonstrará um desencorajamento da voz desafiada. Nesse sentido, a partícula em

negrito prevê uma expectativa que a posição textual não pretende confirmar em sua construção discursiva. No caminho inverso a isso, essas marcas concessivas reconhecem o valor das primeiras informações prestadas para, depois, assinalar as exceções não abarcadas pela voz externa que produz uma ideia de insuficiência argumentativa para sua sustentação.

Já no exemplo (27), reconhecemos o uso da avaliação por *Negação*. Nesse caso, o autor apresenta máximo grau de responsabilização com o seu dizer, já que contrai seu discurso por meio do fechamento do dialógico com vozes alternativas que tentem conversar ou estabelecer negociação de significados com o autor. Martin e White (2005) consideram as mobilizações por *Negação* como o mais alto nível de comprometimento textual com relação ao dito, pois, partindo do pressuposto da existência da voz do “não”, necessariamente existirá a voz do “sim”, e essa voz do “não” refuta explicitamente outras vozes concorrentes a sua. Nesse caso, não há espaço para a consideração de solidariedade entre posicionamentos e, conseqüentemente, como a voz do texto não compartilha alternativamente os movimentos dialógicos, acaba por concentrar a responsabilidade textual sozinha. É o que acontece no exemplo (27). Perceba que quando a voz textual nega os significados de que educar não estaria resumido a algo, esse “algo” é uma representação de uma voz, pertencente a outrem, acionada para exercer um movimento de refutação que desconsidera totalmente o dizer externo, ao passo que constrói uma carga de alto valor de engajamento discursivo. Possivelmente, após a negação, o produtor tenha se valido de recursos avaliativos proposicionais para apresentar a sua própria voz do “sim” e tecer comentários do que, para ele, seria o significado de “educar”.

Nossa próxima discussão será pautada no último subsistema proposto pelo Sistema da Avaliatividade. Chamado de *Gradação*, esses tipos de avaliação são intensificadores valorativos que usamos para graduar nossos posicionamentos de *Atitude e Engajamento*. Vejamos.

3.5 O subsistema da *Gradação*

É muito comum a observação de que algumas das avaliações que lançamos em nossas práticas letradas carregam um teor gradativo diferenciado. Esses significados são construídos através da interação social e ganham “pesos” diferentes na medida em que são enunciados. Os verbos “gostar”, “amar” e “adorar”, por exemplo, estão em posições diferenciadas, caso organizemos seus significados em uma escala de intensidade gradual

que vai desde o ponto de intensificação máximo até o mais brando, considerando seus usos em língua portuguesa. Por diversas vezes, os recursos léxico-gramaticais de *Atitude* ou de *Engajamento*, por si só, não logram externar as variações de intensidade que, como produtores, queremos pontuar em nossas avaliações. Em alguns momentos, sentimos a necessidade de movimentar o grau de escala das nossas avaliações, passando por objetivos que vão desde atenuar pontos de vistas para tornar mais brandas nossas colocações, até se utilizar de marcas hiperbólicas extremas para intensificar ao máximo nossos posicionamentos. Para contemplar esse fenômeno, Martin e White (2005) pensaram em um terceiro subsistema nomeado de *Gradação*. Esse tipo de avaliação está diretamente associado aos outros dois já discutidos até aqui. Como nos mostram os autores da sistemática, uma propriedade definidora de todos os significados atitudinais é sua capacidade serem graduados. Nesse sentido, as avaliações de *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação* interpretam maiores ou menores graus de positividade e negatividade. Do mesmo modo, o subsistema *Engajamento* também se torna passível dessas gradações, haja vista que os valores de engajamento variam de acordo com a intensidade do produtor textual e do grau do seu investimento autoral dentro da enunciação (MARTIN e WHITE, 2005, p. 135 e 136). *A semântica da graduação, portanto, é central para a avaliação sistema. Pode-se dizer que a Atitude e o Engajamento são domínios de graduação que diferem de acordo com a natureza dos significados dimensionados* (MARTIN e WHITE, 2005, p.136, tradução nossa).

Em suma, a *Gradação* é o subsistema que opera os ajustes escalonares manuseados pelos produtores textuais a fim de garantir efeitos de significados na medida certa, quando se consideram os interesses do avaliador. Dessa forma, aqui, são flagradas asserções avaliativas instanciadas entre os polos da maximização e da minimização da intensidade atribuídas aos referentes avaliados de maneira a graduar as avaliações por *Atitude* e ajustar os recursos intersubjetivos encontrados nas avaliações por *Engajamento* (SOUZA, 2011, p. 191).

Martin e White (2005) classificam as avaliações por *Gradação* em dois grupos: *Força* e *Foco*, sendo que o primeiro gradua elementos qualitativos e processuais, enquanto o segundo atualiza estruturas avaliativas de categorizações prototípicas que inicialmente não são passíveis de serem graduadas (SOUZA, 2011. p.192).

2.6.1 As avaliações graduais por *Força* e por *Foco*

Nesse sentido, as avaliações por *Força* atuam em estruturas pautadas na Intensidade e na *Quantificação*. Ao passo que as avaliações graduais por *Intensificação* articulam pontos de vista relacionados a processos, qualidades e indicadores de modalidade, as avaliações graduais por *Quantificação* visam às entidades.

Dentro das avaliações por *Intensificação*, encontramos, ainda, a subclassificação de *Isolamento*, *Fusão* e *Repetição*. Nas palavras de Martin e White (2005),

Essa distinção é ativada se a variação da escala é realizada por um item individual isolado que, exclusivamente, ou pelo menos primariamente, executa a função de definir o nível de intensidade, ou se o sentido da oscilação escalar é fundido com um significado que serve alguma outra função semântica (MARTIN e WHITE, 2005 p. 141, tradução nossa).

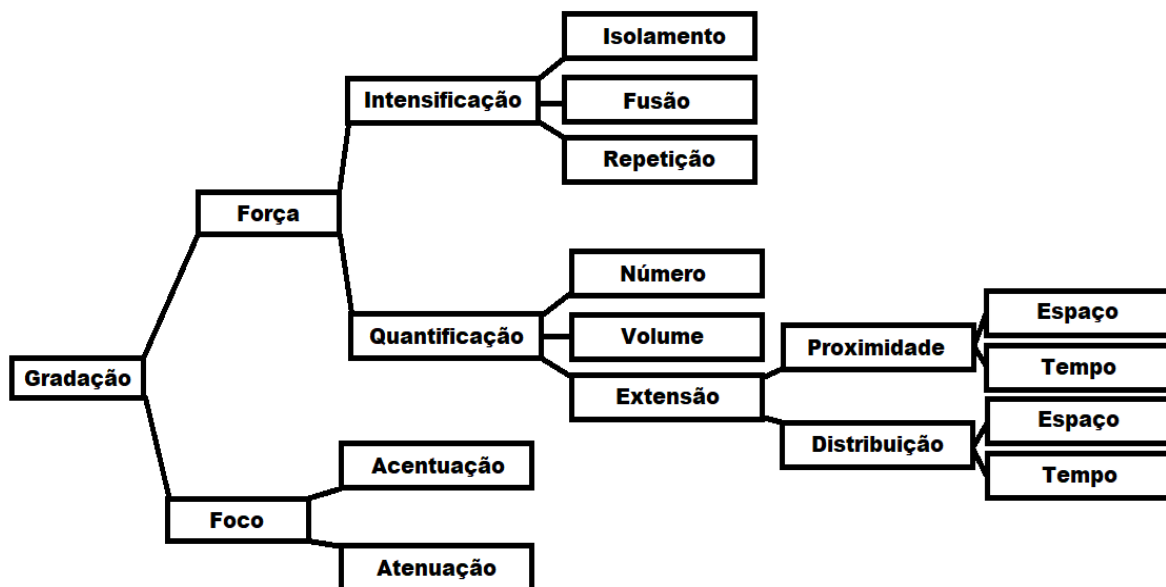
As avaliações graduais em *Fusão* atuam pela incorporação dos graus de intensidade ao significado de um item lexical (SOUZA, 2011, p. 193). Assim, *não existe uma forma lexical separada que expresse a sensação de aumentar ou diminuir a escala. Em vez disso, o escalonamento é transmitido como apenas um aspecto do significado de um único termo* (MARTIN e WHITE, 2005, p 143). Por outro lado, as avaliações de *Intensificação* por *Isolamento* residem no aumento ou redução da intensidade através de estruturas adverbiais (SOUZA, 2011, p. 195). E as avaliações intensificadoras por *Repetição* são aquelas atualizadas via reincidência vocabular, seja pela repetição do mesmo item lexical seja pela montagem de listas de termos que são intimamente relacionados semanticamente (MARTIN e WHITE, 2005, p 143).

Os pontos de vista graduais de *Força* por *Quantificação* envolvem o dimensionamento que se dá para graduar os referentes conforme sua quantidade ou extensão. Os elementos avaliados podem ser apresentados em formas concretas ou abstratas, sendo, essas últimas, frequentemente, expressas através de significados atitudinais (MARTIN e WHITE, 2005, p. 149). Nesse tipo de avaliação, são focalizados aspectos como tamanho, número, peso, além do alcance espaço-temporal, considerando a distribuição e a proximidade dos referentes avaliados. Martin e White (2005) apresentam que as avaliações de *Força* por *Quantificação* se subdividem em *Número*, *Volume* e *Extensão*. As avaliações que graduem as quantificações numéricas elencam quantidades indeterminadas. Os termos *muitos*, *poucos* e *vários*, por exemplo, exemplificam esse grupo de léxicos que quantifica entidades. A avaliação de *Força* por *Volume* trata da quantidade espacial que o referente ocupa, sendo possível a realização

de sua mensura pela noção de tamanho, altura, espessura ou luminosidade (SOUZA, 2011, p. 199). Por último, as avaliações de *Força* por *Extensão* estão relacionadas às realizações quantitativas dentro do campo espaço-temporal dos referentes. Essa classificação possui subdivisões de *Distribuição* e de *Aproximação* em que, por sua vez, trabalham em campos categóricos de *Espaço* e de *Tempo*. De acordo com Souza (2011),

A categoria **distribuição espacial** refere-se ao quão difusa uma entidade está no espaço [...]. A categoria **distribuição temporal**, por sua vez, refere-se a quão extensa uma entidade se encontra no tempo [...]. A estratégia **proximidade temporal** diz respeito ao quão próximo ou distante uma entidade se encontra do tempo atual [...]. A opção **proximidade espacial** localiza uma entidade no espaço com base na noção de distância [...] (SOUZA, 2011 p. 199 e 200).

A outra categorização que compõe o subsistema *Gradação* é o *Foco*. Essa classificação gradua elementos que, inicialmente, não são passíveis de avaliações escalonares, pois possuem significados prototípicos. Entretanto, devido a pressão exercida pelo uso, foram desenvolvidas formas em que os sujeitos possam graduar os elementos tidos como prototípicos em sua experiência humana (SOUZA, 2011 p. 200 e 201), ou seja, esse tipo de graduação funciona para reconstruir essas categorias de tal forma que elas operem em variações escaláveis de prototipicidade (MARTIN e WHITE, 2005, p. 137). Esse tipo de avaliação é classificado em *Acentuação* e *Atenuação*, em que o primeiro aguça os significados lexicais e o segundo suaviza os impactos que os termos expressam. Martin e White (2005) demonstram que nas sentenças “um amigo *verdadeiro*” ou “eles são *meio* loucos”, por exemplo, conseguimos perceber, respectivamente, a existência de uma intensificação do termo *amigo* pressionada pelo qualificador *verdadeiro*, enquanto que o uso adverbial *meio* expressa uma mitigação do impacto que o vocábulo *louco* gera no texto (MARTIN e WHITE, 2005, p. 138). A figura 9 ilustra a estrutura categórica de todo o subsistema da *Gradação*.

Figura 9 – Estrutura do subsistema *Gradação*

Fonte: elaborado pelo autor com base no escopo teórico elaborado por Martin e White (2005) e discutido por Souza (2011)

Para ilustrar o subsistema exposto, demonstraremos as ocorrências de avaliações graduais por *Força* e por *Foco* através de exemplos de amostragem da pesquisa realizada por Sousa (2013) em que a *Gradação* é analisada dentro de narrativas infantis. Vejamos.

(28) aí o homem disse que tinha **pouco espaço** lá - (Exemplo analisado por Sousa, 2013, p. 60).

(29) se ela era **mesmo** a mãe dela - (Exemplo analisado por Sousa, 2013, p. 53).

De acordo com as reflexões da autora, no exemplo 29, o significado da espacialidade oferecido pelo termo “espaço” é modificado pelo epíteto que agrega um valor gradual “pouco” (SOUSA, 2013, p. 60). Nesse caso, a avaliação é categorizada como *Gradação* por *Força* que quantifica a *Extensão* de uma determinada porção de espaço. A avaliação surge no momento em que o produtor textual classifica, de acordo com seu ponto de vista, aquela determinada porção espacial como sendo pouca. Por outro lado, no exemplo 29, observamos uma avaliação gradual por *Foco*. Podemos afirmar que, inicialmente, o atributo “mãe” não é passível de gradação. Entretanto, quando acrescentado a avaliação “mesmo” dentro da estrutura “ser + mãe”, o autor, por um processo de *Acentuação*, lança uma legitimidade mais firme para a referente “mãe”, gerenciando um foco peculiar que, sem a avaliação, não apresentaria o efeito saliente próprios desses movimentos gradativos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Método de abordagem

Ao levarmos em consideração os parâmetros metodológicos propostos por Gil (2008), o presente trabalho se enquadra em um estudo *explicativo*, na medida em que busca identificar fatores linguísticos que reflitam habilidades letradas de escrita para, então, explanar suas ocorrências dispostas no texto, bem como a relação que se estabelece entre as variáveis que compõem as marcas textuais e a adequabilidade de letramento. O estudo trabalha com a associação que conjecturamos existir entre determinadas escolhas dialógicas assumidas pelo produtor textual e o estado de letramento científico evidenciado por essas marcas linguísticas.

Quanto ao método de abordagem, seguimos o caráter *indutivo*, o qual consideramos a máxima de que, dependendo dos tipos de escolhas dialógicas que o aluno venha assumir em sua produção textual, poder-se-á, então, perceber indícios sobre o grau de adequação de suas práticas de letramento.

4.2 Método de procedimento

Enquanto método de procedimento, nosso enfoque de trabalho se traduz na categoria *funcionalista*. Isso pelo fato de que os pressupostos básicos da teoria que embasa nossas reflexões são fornecidos pela gramática funcional de Halliday e Matthiessen (2004), pois os estudos sobre avaliatividade foram desenvolvidos a partir de reflexões encontradas dentro do conceito de *metafunção interpessoal*, além de trabalharmos com o princípio norteador da relação existente entre as marcas textuais assumidas pelo falante, e suas práticas sociais de letramento fomenta o alicerce da visão funcionalista que interliga linguagem-sociedade.

4.3 Delimitação do universo da pesquisa e tipo de amostragem

O presente trabalho se insere em um terreno de produções acadêmicas que se situam em âmbitos institucionais de cursos de Mestrado em caráter Profissional em linhas de pesquisa voltadas ao ensino dos principais componentes curriculares que compõem o quadro de disciplinas das escolas brasileiras. A modalidade Mestrado Profissional se trata de uma categoria de cursos de pós-graduação voltada para a capacitação de profissionais pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de estimular o desenvolvimento de práticas eficientes na resolução de problemas presentes

em campos laborais. Segundo o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Mestrado Profissional busca promover uma maior competitividade e produtividade em empresas e organizações públicas e privadas do setor nacional pela relação estabelecida entre atualização de conhecimento, aplicação de metodologia científica e intervenção prática nos terrenos profissionais em que o sujeito atua (BRASIL, 2017). Em 2009, através da Portaria Normativa N° 17, de 28 de dezembro de 2009, o Mestrado Profissional foi regulamentado para a manutenção da garantia da mesma validade que o Mestrado Acadêmico atualmente possui dentro do território nacional. De acordo com Almeida (S/A),

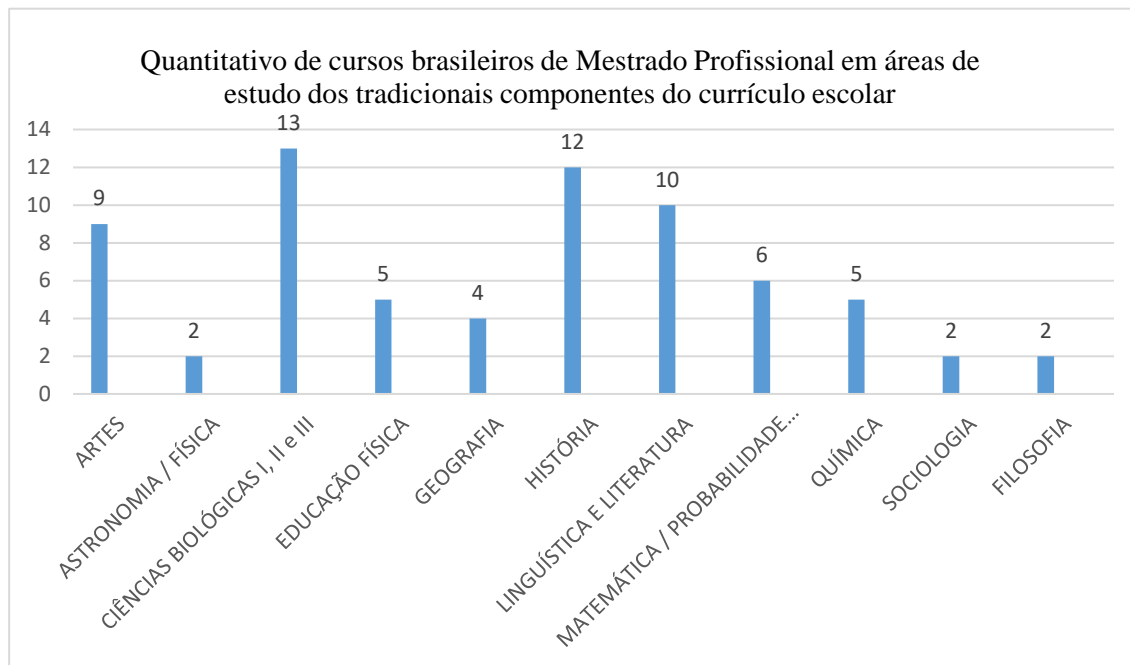
Do ponto de vista de políticas públicas, o mestrado profissional tem como finalidade a formação de recursos humanos qualificados que irão contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, científico-tecnológico e cultural do país. A estratégia é formar e capacitar profissionais qualificando-os para a prática profissional avançada e transformadora, que deverão atender às demandas sociais, organizacionais ou profissionais do mercado de trabalho. Esses profissionais terão importante papel na sociedade, pois serão capazes de entender e reconhecer suas demandas específicas em nível local, regional e nacional, funcionando como elementos capacitados para promover e melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas, propondo soluções de problemas, geração e aplicação de processos de inovação. Assim, o mestre profissional está sendo cada vez mais valorizado pelo setor público e privado, pois além de especializar-se em sua área de atuação terá conhecimento específico para transformar e melhorar a sociedade (ALMEIDA, S/A, p. 02).

Ainda segundo o portal da CAPES, para a garantia da qualidade da produção de conhecimento realizada dentro da modalidade, a autorização e o reconhecimento, bem como a revalidação, do Mestrado Profissional são orientados pela CAPES, de acordo com as exigências previstas na Resolução CNE/CES n° 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES n° 24/2002.

A busca por cursos em mestrado profissional cresceu cerca de 270% no Brasil de acordo com a CAPES. As informações mostram que 10.135 estudantes cursavam essa modalidade de pós-graduação, no ano em que esse tipo de curso foi regulamentado. Já no ano de 2017, o quantitativo avançou para 37.568 estudantes. Nas Áreas de Avaliação da Plataforma Sucupira, observamos que, atualmente, no Brasil, 70 cursos de pós-graduação em Artes, Física e Astronomia, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Linguística e Literatura, Matemática e Probabilidade Estatística, Química, Filosofia e Sociologia, além dos cursos categorizados em *Ensino* e estudo *Interdisciplinar*, que possuem formação em ensino dos componentes curriculares escolares, atuam em projetos de intervenção educacional no ensino básico através de

cursos de mestrado profissional para professores que atuam nas escolas, conforme o apresentado no gráfico 1:

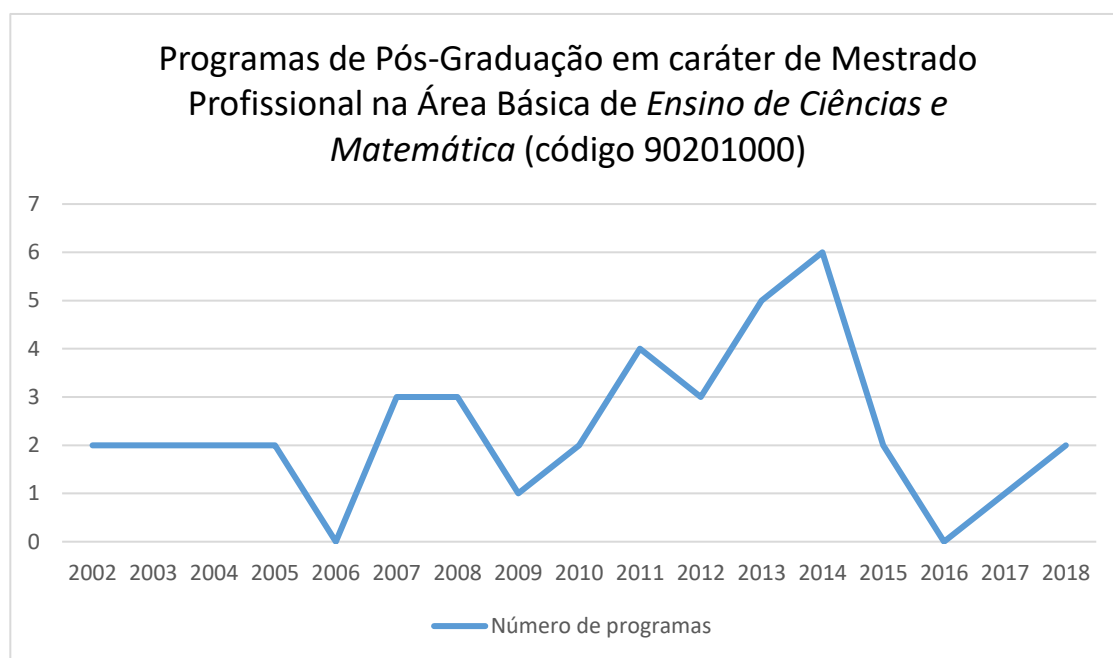
Gráfico 1 - Quantitativo de cursos brasileiros de Mestrado Profissional em áreas de estudo dos tradicionais componentes do currículo escolar



Fonte: elaborado pelo autor com base nas informações disponíveis na Plataforma Sucupira

Para ilustrar esse crescimento, até fevereiro de 2019, de acordo com a Plataforma Sucupira, quarenta cursos de pós-graduação em nível de Mestrado Profissional foram oferecidos para estudos dentro da Área Básica *Ensino de Ciências e Matemática* (código 90201000). Na plataforma, todos os programas se encontram com a situação *em funcionamento*, com exceção do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente para Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que estão em situação de análise de projeto. Os programas pioneiros iniciaram suas atividades no ano de 2002 e, desde então, diversos estados da federação foram expandindo o número de instituições que oferecem cursos na área de Ciências e Matemática. No intervalo entre 2009 e 2014, por exemplo, houve um crescimento considerável desses índices, somando mais de 50% do valor total de cursos da área registrados na Plataforma Sucupira até fevereiro de 2019, como mostra o gráfico 2:

Gráfico 2 – Criação de cursos de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática entre 2002 e 2018



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados prestados pela Plataforma Sucupira em 03/02/2019

No caso do presente estudo, trabalhamos com produções textuais construídas institucionalmente em 22 cursos brasileiros de pós-graduação de Mestrado Profissional, conforme indica o quadro 3.

Quadro 3 - Programas de Pós-Graduação, IES, unidades da federação e avaliação da CAPES - Fontes das dissertações de mestrado profissional coletadas para o corpus do estudo.

Programa	IES	UF	Nota do Mestrado Profissional
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes - Profartes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	
Programa de Pós-Graduação do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes	Universidade de Brasília (UNB)	DF	
Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	PB	
Programa de Pós-graduação em Artes	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	MG	
Programa de Pós-Graduação em Artes	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	SC	
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE	
Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)	RJ	
Programa de Pós - graduação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física.	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	MG	

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física	Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	BA	
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	RO	
Mestrado Profissional de Ensino de Física	Universidade Federal Fluminense (UFF)	RJ	
Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado profissional (GEOPROF)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	
Programa de Pós- graduação em Ensino de História	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	
Mestrado Profissional em Ensino de História- Profhistória	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	RS	
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ	
Mestrado Profissional em Ensino de Línguas	Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	RS	
Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	MG	
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	BA	
Programa de Mestrado Profissional em Letras (PRO- FLETRAS)	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	PA	
Programa de Mestrado Profissional em Letras	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE	
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática	Universidade de São Paulo (USP)	SP	
Programa de Pós-Graduação em Química	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	SP	

Quadro produzido pelo autor com base nas informações prestadas pela Plataforma Sucupira na data de 01/10/2019

Desse modo, o corpus a ser analisado nesse estudo faz parte de uma amostra de textos realizados nessas condições de produção dentro dos parâmetros dissertativos. Para a pesquisa, trabalhamos com cinquenta dissertações de mestrado profissional disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses textos apresentam um estudo planejado sob a perspectiva de um método de abordagem específico e, por serem de natureza científica, essas produções escritas apresentam (ou pelo menos deveriam apresentar) um conjunto de argumentos que, calcados no auxílio teórico de vozes de respaldo, concretizam a superação dos objetivos impostos ao estudo, fornecendo, através do prisma da autoridade autoral, mínimas contribuições para o avanço da ciência e do desenvolvimento social.

É daí que temos que compreender o que está convencionado como sendo o gênero discursivo Dissertação de Mestrado.

Trata-se de um gênero institucional que comumente é celebrado com a finalização do período dos estudos de Mestrado do aluno de pós-graduação. Dentro de

um viés acadêmico, esse gênero é contornado por um caráter metodológico que visa garantir o rigor científico dentro da pesquisa. Por ser um trabalho de pós-graduação *Strictu Sensu*, o gênero requer reflexões mais aprofundadas quando comparadas a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em nível de graduação, mas, provavelmente, com menos inovações científicas, quando comparado à Tese de Doutorado, devido, entre outras coisas, às circunstâncias temporais e burocráticas dos cursos. É interessante salientar que a Dissertação de Mestrado é derivada de um Projeto de Pesquisa que, em grande parte das vezes, é apreciada por uma banca especializada que autoriza sua qualificação para a continuidade do andamento da investigação. Esses textos fazem parte do fazer acadêmico do pesquisador e podem representar um passo que, mais adiante, será mais bem explorado em estudos posteriores. Normalmente, a Dissertação de Mestrado tem uma média de alcance de 150 páginas, sendo possível encontrar alguns exemplares com extensões superiores, observando as exigências das universidades que regem essas práticas letradas. É necessário, dentre outros aspectos, o uso constante do rigor científico através de procedimentos metodológicos exaustivos que controlem o manuseio de dados e neutralize o comportamento emocional do pesquisador durante o tratamento dos dados. Isso é observado através de uma reflexão crítica construída pela voz autoral sobre o objeto de pesquisa analisado. Para Severino (2010),

É difícil eliminar da dissertação de mestrado o seu caráter demonstrativo. Também ela deve demonstrar uma proposição e não apenas explicar um assunto. Esta parece ser uma exigência lógica de todo trabalho desde que tenha objetivos de natureza científica bem definidos.

Tanto a tese de doutorado como a dissertação de mestrado são, pois, monografias científicas que abordam temas únicos delimitados, servindo-se de um raciocínio rigoroso, de acordo com as diretrizes lógicas do conhecimento humano, em que há lugar tanto para a argumentação puramente dedutiva, como para o raciocínio indutivo baseado na observação e na experimentação (SEVERINO, 2010, p. 222).

No caso das dissertações produzidas sob as condições da modalidade Mestrado Profissional, podemos observar um movimento de flexibilização visto como característica típica desses textos produzidos nessa circunstância. As dissertações de Mestrado Profissional carregam necessariamente um teor resolutivo de problemas profissionais que orientam o trabalho daqueles que se inserem no universo em que o estudo está fincado. Essas produções estão circunscritas sob os modelos das tradições discursivas do gênero dissertação de mestrado, entretanto, carregam um teor técnico, processual e temático que atende a alguma demanda apresentada pelo mercado de trabalho. Dessa forma, os textos devem ter, necessariamente, além dos aspectos que já estão consolidados para aquilo que se espera do gênero dissertação de mestrado,

reflexões engajadas aos problemas laborais que ainda precisam de intervenções para sua resolução. No caso da vigente rotina acadêmica desses cursos, além de discussões teóricas que brindam os cursos em nível de Mestrado, os alunos da modalidade profissional são incitados à reflexão de intervenções pedagógicas, no caso de cursos voltados ao magistério, que apresentam recursos educacionais elaborados pelos autores com a finalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Isso acontece para intensificar, ainda mais, o caráter interventivo já contemplado nas dissertações que a modalidade Mestrado Profissional pretende instigar no setor produtivo nacional.

Especificamente para o presente estudo, alinhado aos objetivos circunscritos para esta pesquisa, realizamos mais um recorte metodológico que organiza o trabalho. Consideramos, para a análise, somente a seção introdutória das dissertações. Comumente, essa porção textual em uma dissertação é nomeada de *Introdução*. Elegemos debruçar nossas reflexões nesse terreno, tendo em vista que esse é um dos momentos textuais em que encontramos posicionamentos mais diretivos pertencentes à voz autoral, já que é tradicionalmente nesse movimento retórico que ela traz à tona um amplo aparato de informações da pesquisa e revela seu posicionamento com relação às vozes terceiras que já se engajaram de algum modo sobre os aspectos contemplados no nicho tratado, além das lacunas observadas por ele ao longo de suas projeções.

A seção *Introdução* em trabalhos de pós-graduação pretende apresentar, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa e os motivos pelos quais despertaram a curiosidade do investigador com relação ao problema por ele encontrado dentro de uma área do conhecimento. Aqui, a voz autoral situa o leitor dentro da realidade investigativa, descrevendo o problema que se tornou mote de sua análise e apresentando como ele foi encarado como objeto de investigação científica. Além disso, é nesse momento que o autor ensaia os principais movimentos teóricos de respaldo no campo de estudo e justifica suas posturas epistemológicas e metodológicas para os encaminhamentos da investigação. Dessa forma, a voz autoral busca recuperar conhecimentos já construídos através de um caminhar descritivo denominado *estado da arte*. Isso o colocará em uma área propícia para as apresentações de suas inquietações, tendo em vista que se espera um encontro de achados de lacunas nos estudos anteriores que serão contemplados na proposta da pesquisa. Em uma dissertação, a *Introdução* é uma apresentação da pesquisa, portanto, precisa parecer atraente e instigante para que o leitor se sinta interessado em continuar a leitura e conhecer os desdobramentos do

estudo que devem esclarecer os pontos obscuros apresentados em seu ponto de partida. Sobre a estrutura dessa porção do gênero textual, Lakatos e Marcone (2003) caracterizam os aspectos peculiares a uma Introdução dentro de eventos de escrita produzidos na academia:

- a) Delimitação do tema: a ideia central do trabalho deve ser exposta de modo claro, objetivo e preciso.
- b) Delimitação: nos casos em que o tema é apresentado como problema ou indagação, pode-se, na introdução, levantar uma ou mais questões cuja resposta será explicitada no decorrer da exposição. Estabelecem-se limites em relação ao assunto, à extensão, ao prazo etc. O universo ou a população deve ser bem especificado.
- c) Localização no tempo e no espaço: tanto nos trabalhos teóricos quanto nos que se voltam para atividades práticas é importante que o pesquisador estabeleça limites no tempo e no espaço. Isto porque se torna impossível conhecer e analisar dados referentes a um período muito longo ou área muito extensa. O espaço físico precisa ser decididamente considerado.
- d) Justificativa da escolha: a justificativa deve enfatizar um ou mais dos seguintes aspectos: relevância do estudo para a ciência, esclarecimentos de aspectos obscuros, complementação de estudos anteriores, contribuição para a solução de problemas, originalidade, importância, viabilidade e disponibilidade.
- e) Objetivos: a formulação dos objetivos significa definir com precisão o que se visa com o trabalho sobre dois aspectos: geral e específico. O objetivo geral é relacionado à ideia central que serve de “fio condutor” no estudo proposto de fenômenos e eventos particulares; encontra-se ligado à compreensão geral do todo, vinculando-se diretamente à própria significação da tese que se propôs defender e explicar. O objetivo específico, em âmbito mais restrito, compreende etapas intermediárias, que, sob aspectos instrumentais, permite o objetivo geral.
- f) Definição dos termos: trata-se do esclarecimento dos termos ou conceitos utilizados, dando a definição correta ou o ponto de vista adotado. Quando o autor não encontra uma terminologia apropriada, deve construir um sistema conceptual próprio e adequado, explicitando sua operacionalidade.
- g) Indicação da metodologia: exposição dos métodos de abordagem e de procedimentos, assim como das técnicas utilizadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 246-247).

Somado a isso, as orientações tecidas pela Norma Brasileira, chancelada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), apresentam que a seção introdutória se constitui dentro dos elementos tidos como textuais na estrutura de trabalhos acadêmicos. Segundo o documento, “Introdução é parte inicial do texto, onde devem constar a delimitação do assunto tratado, objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do trabalho” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2005, p. 06). A ABNT orienta a formalização das normas técnicas do Brasil e, com base nelas, os centros universitários constroem seus manuais e regimentos que guiam o processo de escrita acadêmica. Barros (2018) complementa essa discussão quando diz que [...] a introdução desempenha importante papel na apresentação e construção do objeto de estudo, já apontando para a originalidade e

relevância [...] (BARROS, 2018, p. 87) e mostra pelo menos cinco exemplos de regimentos e guias de normalização que apresentam relevantes aspectos que compõem as tradições discursivas pertencentes às seções introdutórias em registros de pesquisas científicas. Vejamos:

Tem como finalidade dar ao leitor uma visão concisa do tema investigado, ressaltando-se: o assunto de forma delimitada, ou seja, enquadrando-o sob a perspectiva de uma área do conhecimento, de forma que fique evidente sobre o que se está investigando; a justificativa da escolha do tema; os objetivos do trabalho; o objeto de pesquisa que será investigado durante o transcorrer da pesquisa. (UFC, 2017, p. 46, *Apud* BARROS, 2018, p. 87).

Parte em que o autor apresenta seu trabalho como um todo. Deve conter informações: a) estabelecer o assunto de forma sucinta sem deixar dúvidas, evidenciando o período de abrangência da pesquisa realizada, com informações sobre a natureza e a importância do tema; b) objetivos, finalidade e a justificativa do trabalho; c) destacar os principais tópicos do trabalho objetivando situar o tema do trabalho. (UNICAMP, 2009, p. 21, *Apud* BARROS, 2018, p. 87).

É a apresentação do trabalho e deve indicar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do trabalho. Deve indicar o tema da pesquisa de maneira clara e simples, apresentar a metodologia do trabalho e fazer rápidas referências a trabalhos anteriores, que tratem do mesmo assunto. (UFRJ, 2014, p. 28, *Apud* BARROS, 2018, p. 87).

Na introdução deve constar a delimitação do tema tratado, os objetivos da pesquisa e todos os elementos que o autor julgar necessários para situar o tema de sua pesquisa. (PUC/RIO, 2015, p. 44, *Apud* BARROS, 2018, p. 87).

Parte inicial do trabalho que fornece uma visão global da pesquisa realizada, apresentando o tema, a delimitação do assunto abordado e a justificativa. Deve incluir a apresentação do problema específico da pesquisa, os objetivos, a(s) hipótese(s) e outros elementos necessários para situar o tema do trabalho. (UNISINOS, 2017, p. 18, *Apud* BARROS, 2018, p. 87).

Como podemos observar, existe algo em comum em todas as orientações dadas pelas universidades: a *Introdução* deve situar o leitor quanto às pretensões estabelecidas para o estudo e seus desdobramentos teóricos e metodológicos devem ser contemplados, em linhas gerais, na seção, ou seja, devem ser apresentadas as decisões que o pesquisador tomou para a realização de seu estudo. Nesse sentido, elegemos debruçar nossas reflexões nesse terreno, tendo em vista que esse é um dos momentos textuais em que deveríamos encontrar posicionamentos mais diretivos pertencentes à voz autoral, já que, como vimos, há orientações para que esse movimento retórico seja espaço de reflexão em que a voz autoral traria à tona um amplo aparato de informações da pesquisa e revelaria seu posicionamento com relação às vozes terceiras que já se engajaram, de algum modo, sobre os aspectos contemplados no nicho tratado, além das lacunas observadas por ele ao longo de suas projeções.

Tomando como base essas reflexões e relacionando-as com a delimitação do corpus, nosso material de análise é composto por cinquenta seções introdutórias de dissertações de mestrados profissionais, oriundas de 22 programas de pós-graduação brasileiros. Coletadas no Repositório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as publicações cobrem uma faixa de tempo que se estabelece em um recorte de oito anos e tem como ponto de partida o ano de 2012, findando-se no ano de 2018. Dividimos nosso corpus de estudo em quatro blocos que correspondem às áreas do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo que a área do conhecimento de Linguagens abarca quinze dissertações que trabalham com a linha de pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira e de Artes; Ciências Naturais engloba 15 textos provenientes dos campos do Ensino da Biologia, da Química e da Física; Matemática está circunscrita em 5 produções do componente da própria Matemática; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas adentram o terreno da História, da Geografia e da Filosofia, com, também, representação de 15 textos no corpus da pesquisa.

O critério utilizado para a seleção das produções foi organizado com base nas cinco primeiras publicações dispostas pela CAPES nas linhas de pesquisa selecionadas para nosso estudo e disponibilizadas para descarregamento virtual. A coleta foi realizada no dia 25 de setembro de 2019.

Dentro do repositório da CAPES, o percurso de coleta seguiu, primeiramente, a seleção do tipo de curso. No caso, a opção demarcada foi *Mestrado Profissional*. Após isso, refinamos a pesquisa selecionando, em **Grande Área Conhecimento**, as entradas para *Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Arte e Multidisciplinar*. Logo depois, estreitamos, ainda mais, a busca selecionando, na opção **Área Conhecimento**, as seguintes classificações: *Artes, Biologia Geral, Ensino de Ciências e Matemática, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Língua Portuguesa, Matemática, Matemática Aplicada, Química e Sociologia*. No tópico **Área de Avaliação**, foram contempladas as categorias *Artes, Astronomia/Física, Ciências Biológicas, Ensino, Filosofia, Geografia, História, Letras/Linguística, Linguística e Literatura, Matemática/Probabilidade e Estatística, Química e Sociologia*. Por último, para tornar a pesquisa ainda mais apurada e conseguir, enfim, a coleta dos textos, foram

selecionadas, na opção **Área Concentração**, as seguintes categorias: *Ensino de Artes, Ensino de Ciências e Matemática, Ensino de Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Matemática, Ensino de Química, Filosofia e Ensino de Filosofia, Linguística e Ensino.*

É relevante a observação de que, durante o percurso da coleta do corpus, encontramos três produções classificadas em campos interdisciplinares que não apresentaram registro de sua disciplina de origem. Desse modo, tomamos como decisão metodológica a não utilização desse material na análise com vistas à organização da metodologia do nosso trabalho e no equilíbrio analítico para a consideração de um número equânime entre as produções das áreas disciplinares contempladas com a análise. Ainda, é relevante ressaltar que todas as produções foram descarregadas, a fim de se realizar uma minuciosa localização de registros que identificassem, nos movimentos retóricos tradicionais às dissertações de Mestrado, a área de atuação investigativa em que a pesquisa se enquadra e, por conseguinte, catalogar os textos, classificando-os por área de estudo. Por último, é necessário incluir a observação de que houve casos em as dissertações de mestrado, a despeito de estarem catalogadas no repositório, apresentavam a informação de que o trabalho não possuía divulgação autorizada e, com isso, não havia a disponibilização do arquivo para descarga. Nesses casos, enquanto decisão metodológica, foi necessário contemplar a produção que, publicada imediatamente posterior, apresentasse tanto a autorização expressa quanto a entrada para descarregamento do arquivo de texto.

Nesse sentido, após todos esses esclarecimentos, as cinquenta dissertações de mestrado que compõem o corpus do presente estudo se referenciam da seguinte forma:

Quadro 4 - Referências das dissertações que compõem o corpus de análise

ALCANTARA, E. C. V. Poesia na escola - seu ensino na perspectiva de formação holística. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Oeste do Pará, Santarém-PA.
ARAÚJO, C. E. O conteúdo de energia eólica no ensino de geografia. 2018.89f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
BOAVENTURA, G. A. S. O uso do dispositivo de orrery no ensino de astronomia no ensino médio. 2015.114f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física), Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, RJ.
BRAGELONE, J. C. C. Geografia escolar: práticas de ensino de conceitos procedimentos e atitudes. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
BRUNELLI, R. S. Produção de subjetividade e imagem nas aulas de filosofia: a fotografia pinhole como saída frente às margens clichês e o devir-criança como exercício de novas formas de existir. 2018.128f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro.

CAMARGO, A. R. A estatística na escola básica uma prática de inferência informal . 2016. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
CARVALHO, R. P. Formação técnica de nível médio em química do Centro Paula Souza e sua relação com o perfil industrial da região administrativa de Barretos . 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
CAVALCANTE, R. L. Integração curricular da área de proteção ambiental de Baturité no ensino de biologia na 2ª série do ensino médio do liceu de Baturité domingos Sávio . 2017.78f. Dissertação (Mestrado Profissional) Biologia. - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
CONCEIÇÃO, P.F. “EU SOU...MEDEIA”: Reflexões sobre pós-modernidade e teatro no processo criativo das alunas atrizes do grupo teatral “Teatro Mambembe”. 2016. 85f. Dissertação (Mestrado) - Universidade da Paraíba, João Pessoa.
CORRÊA, A. L. C. Rolando dados, criando histórias, aprendendo história – o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história . 2017. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
DOMINGOS, C. M. Ensino e aprendizagem de geometria analítica no ensino médio: uma experiência com coordenadas e cálculo de distância no plano e no espaço . 2017. 194f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
DUTRA, J. R. Escola e mediação cultural: Diálogos de resistência . 2016. 94f. Dissertação (Mestrado centro de artes) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
FERRO, M. V. F. Os impactos do novo Enem na prática docente do professor de história do ensino médio . 2017. 198f. Dissertação (Mestrado ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, São Gonçalo.
FORNECK, M. B. Ensino de história, noções de tempo e relação de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de história de arroio do meio/RS . 2017. 97f. Dissertação (Mestrado Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
FREITAS, H. N. V. Cartografia teatral: o ensino/aprendizagem por meio da leitura e compreensão do espaço . 2016 .167. Dissertação (Mestrado Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.) - Universidade de Brasília. Brasília.
GOMES, L. C. F. As tecnologias digitais e prática docente no ensino médio de biologia: um estudo de caso . 2018. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino de Biologia) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
GOMES, M. A. C. Filozapeando: uma experiência filosófica de mediação á distância com o uso do aplicativo de celular whatsapp . 2016.133f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro.
GOMES, M. L. A. Einstein e a relatividade entram em cena . 2015. 95f. Dissertação (Mestrado Ensino de Física), Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro-BA
LASSEN, L. M. Oralidade e tecnologias na escola pública: uma proposta para promover o engajamento estudantil nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental . 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé/RS.
LIMA, M. R. C. A Horta hidropônica como possibilidade do ensino das ciências: um estudo de caso numa escola de ensino fundamental do município de Horizonte-Ceará . 2017.103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Biologia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
LOPES, J. V. P. B. Questões do gênio: a inauguração do instante poético . 2018. 78f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro.
LUZ, R. F. Oficinas de inglês como língua adicional para alunos de uma escola pública na cidade de Santa Rosa/RS/Brasil: uma proposta voltada para a interculturalidade . 2018. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional no Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé/RS.
MACIEL, A. C. O teatro do oprimido como exercício de resistência através das aulas de filosofia na escola . 2017. 98f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro.
MARUYAMA, J. A. O uso das tecnologias da informação e comunicação nas visitas escolares do Centro de Ciências de Araraquara: análise sobre a gincana tecnológica e investigativa de química . 2013. 93f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
MEDEIROS, A. L. A geografia nos anos finais do ensino fundamental na promoção da educação ambiental . 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.

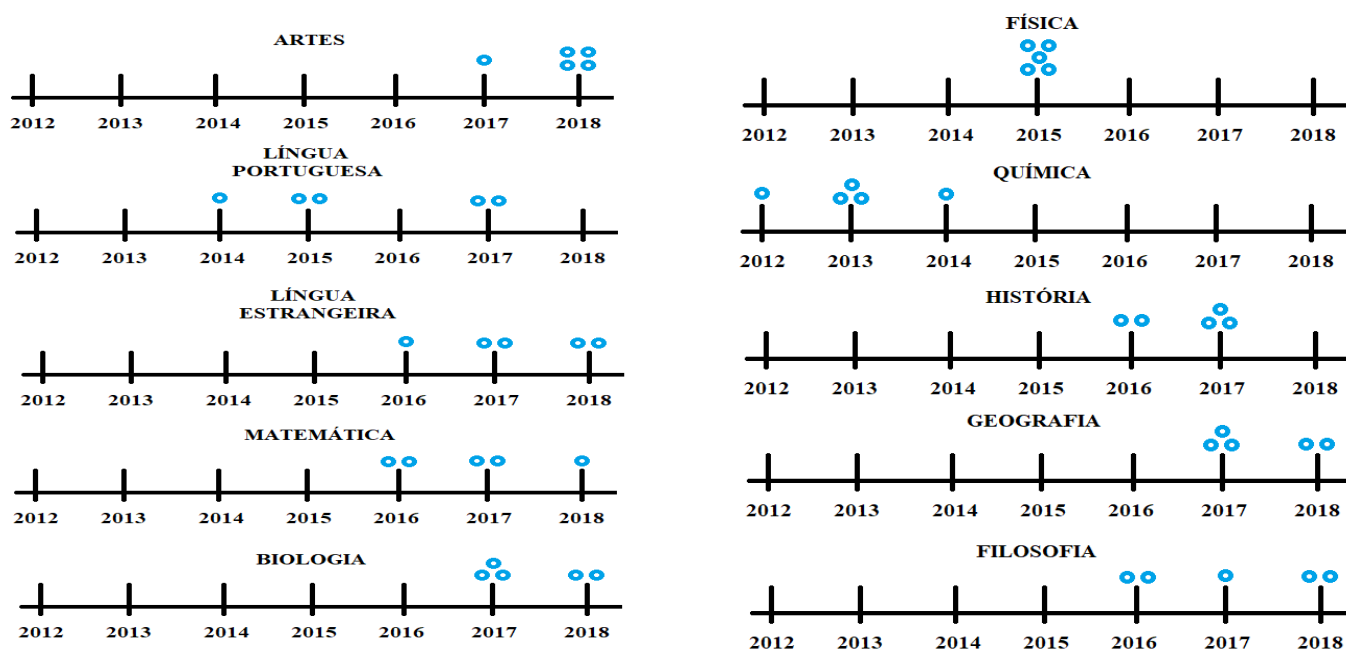
MEDEIROS, J. P. L. A linguagem audiovisual como metodologia para o ensino da geografia escolar: o cotidiano urbano pelas lentes dos alunos. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado Ensino de Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.
MOTA, J. G. S. M. Aplicação de uma sequência didática no ensino de biologia. 2017. 72f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
MOTA, R. N. Mapas conceituais e resolução de problemas sobre as interações intermoleculares: um estudo com alunos da 1ª série do ensino médio. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
NASCIMENTO, R. L. Aplicação e análise de uma sequência didática sobre frações no ensino fundamental. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
NASCIMENTO, S. C. Biofísica da visão e audição: uma abordagem multidisciplinar do ensino da física no ensino fundamental. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) - Universidade Federal de Rondônia, Ji -Paraná.
NETO, N. C. O. Desconstrução/Reconstrução dos conceitos de calor e temperatura: um olhar sobre o ensino de física na educação de jovens e adultos. 2015. 92f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais.
OLIVEIRA, I. N. R. Arte do patrimônio campinense: mediação do ensino de arte por meio do projeto. 2017. 98f. Dissertação (Mestrado Ensino de Artes) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
OLIVEIRA, J. O ensino da produção oral em língua estrangeira no instituto federal farroupilha: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada. 2017. 259f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé/RS.
PAIVA, A. L. P. Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em angra dos reis. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.
PAIVA, H. M. F. A produção do texto argumentativo no ensino fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
PEDROSA, P. D. O uso das tecnologias de informação e comunicação na promoção da aprendizagem da termodinâmica. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro da Bahia.
PERES, M. F. Produção de material didático-pedagógico para a valorização do patrimônio histórico e cultural de Tupanciretã. 2016. 35f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.
RODRIGUES, T. V. D. Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: Abrindo a porta para os monstros na educação infantil. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.
RUSSO, A. A. Proposta curricular do estado de minas gerais: uma análise pela ótica de professores e alunos do ensino médio. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em ensino de química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
SANTOS, W. D. D. Memórias desafios e experiências de um professor: a linguagem teatral como um caminho para o ensino/aprendizagem em arte. 2016.102f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
SCHIRMER, J. T. O ensino de história para apenados(as) em Santa Maria: a construção de vivências históricas de apenados(as) nos presídios em Santa Maria. 2017. 64f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS.
SILVA, J. S. Ensino de geografia e experiência metodológica com a produção de livros digitais: é com um clique que se vira a página? 2018. 213f. Dissertação (Mestrado Ensino de Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.
SILVA, N. L. O ensino de língua inglesa em uma escola pública de Alegrete/RS: do olhar para o Enem a uma proposta didática voltada ao letramento crítico. 2016. 224f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé/RS.
SILVA, T. E. M. Desenvolvimento e análise de material didático on-line para o ensino de conteúdos de química orgânica: controle e biorracional de insetos pragas. 2013. 85f. Dissertação (Mestrado em Ensino de

Química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
SOARES, D. O. Logaritmos e função logarítmica na matemática escolar brasileira . 2017. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
SOARES, G. M. A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes . 2014. 282f. Dissertação (Mestrado Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros/MG.
SOUZA, M. C. D. Análise das contribuições dos objetos educacionais digitais para a construção do conhecimento em matemática na educação básica . 2016. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
TRAJANO, M. S. M. C. Aprendizagem de ortografia: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental . 2015.191f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
VIANA, T. C. C. S. Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos Gêneros diálogo argumentativo e debate . 2017. 193f. Dissertação (Mestrado profissional em letras)-Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus/Bahia.

Fonte: organização produzida pelo autor.

A figura 10 também apresenta a disposição quantitativa e temporal da composição do nosso corpus. Cada ponto representa uma dissertação coletada; e sua linha temporal distribui as produções dentro dos anos de suas publicações, de 2012 até 2018.

Figura 10 – Disposição quantitativa e temporal das publicações que compõem o corpus da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor com base nas datas das dissertações publicações no Repositório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Aqui, foram apresentados os aspectos que configuram a delimitação do nosso universo de pesquisa por meio das escolhas metodológicas que tomamos para circunscrever os limites analíticos do nosso estudo. Na próxima seção, apresentamos as técnicas de trabalho e os critérios de análise linguística que utilizamos no tratamento dos dados.

4.4 Técnicas e critérios de análise linguística

Observando as técnicas de pesquisa, o estudo se desdobra em cinco etapas distintas. A primeira, já realizada, contou com a coleta das produções catalogadas no Repositório de Dissertações e Teses da CAPES. Para esse momento, foi adotada a decisão metodológica de se buscar as cinco primeiras dissertações de mestrado apresentadas e classificadas dentro de cada linha de pesquisa alinhada aos componentes curriculares tradicionais do quadro de disciplinas da escola. Dentro dos campos da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira, das Artes, da Biologia, da Física, da Matemática, da Química, da História, da Geografia e da Filosofia, o corpus do estudo é composto por cinquenta produções que serão analisadas considerando tanto suas especificidades, enquanto estudo de componentes curriculares, quanto os aspectos globais, quando tratados no contexto do estudo voltado às suas áreas do conhecimento.

A escolha específica pelo estudo de textos produzidos em contexto de mestrado profissional se sustenta pelo nosso interesse analítico em produções textuais realizadas por alunos que concluíram sua formação acadêmica em nível de pós-graduação e se situam como profissionais que atuam, necessariamente, como professores desses componentes curriculares na Educação Básica.

Durante o processo de catalogação do corpus, a fim de sua melhor identificação e manuseio analítico, adotamos uma codificação especial para a identificação de cada peça do nosso material de análise. O código se estrutura primeiramente com as iniciais das palavras “introdução” e “dissertação”, fazendo referência à seção e ao gênero que estão sendo tratados no estudo. Assim, todas as produções serão identificadas, inicialmente, pela sigla ID. Em seguida, o código segue com as seguintes letras que identificam os eixos disciplinares aos quais pertencem as dissertações: Língua Portuguesa (LP), Língua Estrangeira (LE), Artes (ART), Biologia (BIO), Física (FÍS), Matemática (MAT), Química (QUÍ), História (HIS), Geografia (GEO) e Filosofia (FIL). Após isso, encontramos a sequência numérica para cada bloco de dissertações que está organizado entre os numerais de um a cinco, conforme disposição temporal de suas

publicações. Por último, as três primeiras letras das três primeiras palavras que compõem os títulos das dissertações serão adicionadas como siglas correspondentes às suas produções. Nesse sentido, considerando esse processo de catalogação, um estudo fictício da área da Matemática que se intitule “A matemática financeira no ensino médio” com o número sequencial 5 seria codificado da seguinte forma IDMAT5AMF.

Para organizar a compreensão em nossa análise, rotulamos as avaliações monoglóssicas e heteroglóssicas, seguindo as seguintes identificações:

Quadro 5 – Códigos de rotulação das avaliações computadas no corpus de estudo

Identifica ENGAJAMENTO monoglossia	<ENG-MONOGL>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia contração discordância negação	<ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia contração discordância contra expectativa	<ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia contração proclamação concordância	<ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia contração proclamação pronunciamento	<ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia contração proclamação endosso	<ENG-HGL-CONT-PROC-END>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia expansão entretenimento modulação	<ENG-HGL-EXP-ENT-MOD>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia expansão entretenimento probabilidade	<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia expansão entretenimento evidência	<ENG-HGL-EXP-ENT-EVID>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia expansão atribuição reconhecimento	<ENG-HGL-EXP-ATR-REC>
Identifica ENGAJAMENTO heteroglossia expansão atribuição distanciamento	<ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>

Fonte: Elaborado pelo autor

A próxima etapa se detém no processo de esmiuçar o corpus. Para a articulação desse momento, utilizamos nossas primeiras categorias de análise linguística. Através de tabulação dos dados e com o auxílio da ferramenta digital *Wordlist*, do *WST*, as manifestações avaliativas de *Monoglossia* e *Heteroglossia* foram estruturadas e calculadas separadamente de acordo com os onze mecanismos categóricos oferecidos por Martin e White (2005) para o subsistema de *Engajamento*. Inicialmente, foram quantificadas todas as avaliações pertencentes a cada dissertação analisada. No momento em que foi encerrada a análise de cada produção, um instrumental individual de cada texto foi preenchido conforme a quantidade de avaliações presentes em seu

escopo. Isso gerou a obtenção de resultados que nos dão uma ampla visão sobre o perfil avaliativo de cada produção averiguada. Esses dados foram tabelados considerando o quantitativo individual de cada produção, tendo em vista que, logo depois, passaram por um tratamento contábil em todo o bloco composto pelas produções que compartilham o mesmo eixo disciplinar, além do cômputo do corpus integral.

Logo após a quantificação dos mecanismos avaliativos presentes nos textos, foram preenchidos instrumentais de análise que carregam a somatória de todas as avaliações e suas categorizações para cada campo de pesquisa contemplado por esse estudo. Isso possibilitou o flagrar do perfil quantitativo das avaliações tidas como caracterizadoras de cada uma das áreas do conhecimento analisadas.

Para findar os processos metodológicos dessa etapa, todas as avaliações das cinquenta produções analisadas foram calculadas em um instrumental amplo de análise que apresentou o quantitativo total das manifestações avaliativas e suas categorizações presentes em nosso corpus de estudo.

Nos instrumentais de análise quantitativa, apresentamos dois grandes blocos classificatórios que foram divididos nas categorias linguísticas de análise monoglóssica e heteroglóssica. A categoria da *Monoglossia* envolve as asserções que não oferecem abertura para questionamentos, ou seja, são sentenças construídas como verdades inquestionáveis que não dão espaço para negociação de significados. De forma contrária, a categoria *Heteroglóssica* se constitui de enunciados que se utilizam de recursos linguísticos que visam a construção da abertura do espaço dialógico com a finalidade de manter a negociação de significados para com as vozes externas ao posicionamento autoral. Esse tipo de avaliação se apresenta em quatro categorias de análise: avaliações por *Atribuição*, por *Ponderação*, por *Proposição* e por *Contraposição*. As avaliações por *Atribuição* se subdividem em *Distanciamento* e *Reconhecimento*, e são flagradas no momento em que os enunciados externam os posicionamentos de terceiros de maneira explícita, atribuindo, assim, a responsabilidade daquilo que está sendo dito a vozes alternativas. As avaliações por *Ponderação* se classificam em *Evidência* e *Probabilidade*, e estão calcadas na subjetividade do produtor textual na qual reconhece e valida posicionamentos externos aos seus, abrindo uma relação solidária entre vozes (VIAN Jr. 2010, p. 36 e 37). As avaliações por *Proposição* se constituem de posicionamentos por *Endosso*, *Pronunciamento* e *Concordância*, e são aquelas em que há um alto investimento pessoal empregado pelo emissor a fim de engajar-se fortemente com o seu posicionamento. E, por último, as

avaliações por *Contraposição* se categorizam em *Negação* e *Contra Expectativa*, e são aquelas em que existem posicionamentos contrários a uma voz que marca um ponto de vista. A seguir, estão expressos os instrumentais que serão utilizados para o preenchimento dos dados quantitativos alcançados durante a análise. Vejamos.

Quadro 6 – Instrumental de análise quantitativa para tabelamento contábil por produção individual, por eixo disciplinar e para estabelecimento de dados gerais

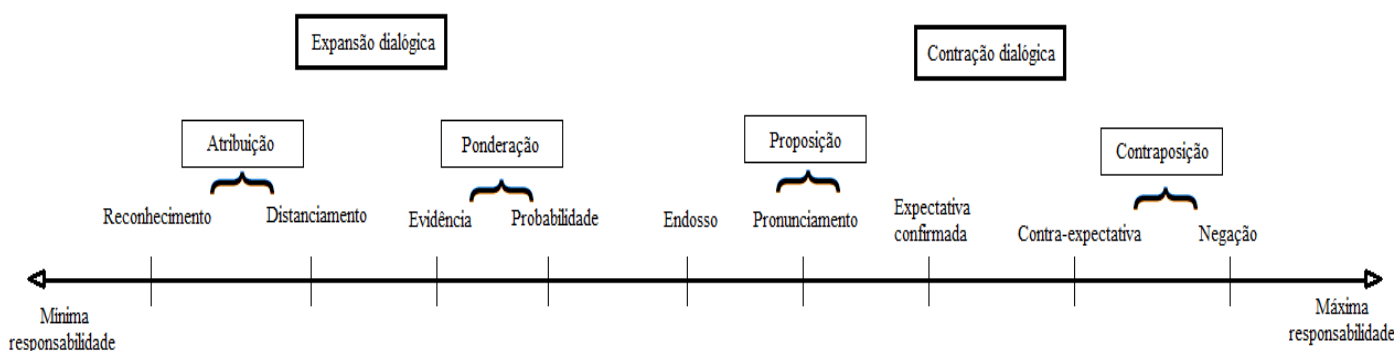
LINHA DE PESQUISA DA PRODUÇÃO	
Asserções monoglóssicas	
Tipo de avaliação	Quantitativo
<i>Monoglossia</i>	
Asserções heteroglóssicas	
<i>- Contração Dialógica-</i>	
Tipo de avaliação	Quantitativo
<i>Negação</i>	
<i>Contra-Expectativa</i>	
<i>Concordância</i>	
<i>Pronunciamento</i>	
<i>Endosso</i>	
TOTAL	
<i>- Expansão Dialógica -</i>	
Tipo de avaliação	Quantitativo
<i>Obrigaçã</i>	
<i>Probabilidade</i>	
<i>Evidência</i>	
<i>Reconhecimento</i>	
<i>Distanciamento</i>	
TOTAL	
TOTAL GERAL (CONTR. + EXPAN.)	
TOTAL GERAL (MONO + HET)	

Fonte: elaborado pelo autor

Finalizada essa fase, passamos para a etapa de caráter qualitativo. Nesse momento, compreendemos a relação entre as ocorrências avaliativas de *Engajamento* e o grau de comprometimento discursivo que a voz autoral instancia em seu texto. Para isso, levamos em consideração o esquema categórico de mensura que o subsistema *Engajamento* fornece para a averiguação do nível de engajamento intersubjetivo e de responsabilização/comprometimento autoral assumido na construção argumentativa de posicionamentos. Com o auxílio dos dados percentuais levantados na etapa anterior, temos os subsídios necessários para autorizar as interpretações sobre os graus de comprometimento discursivo que o produtor textual mobiliza em seus movimentos argumentativos, seja para engajar-se ou para distanciar-se do conteúdo apresentado em

suas asserções. Isso porque, além das categorias de análise demonstradas pelo Sistema da Avaliatividade, o estudo ainda oferece um procedimento de mensura que trata as avaliações por *Engajamento* de forma gradual. De acordo com esses pressupostos, quanto mais o produtor do texto gerencia movimentos que encerram as negociações dialógicas, maior será a força do elo entre autor e seus compromissos estabelecidos com o dizer. É essa premissa que utilizamos para cancelar a análise qualitativa dessa etapa. Através dessa “régua” de graduação, é possível a análise dos níveis de engajamento discursivo por meio do caráter avaliativo que parte desde os movimentos de *Expansão Dialógica* que se distanciam totalmente do compromisso autoral até aqueles que fecham o espaço de negociação de significados e se envolvem ferrenhamente com o discurso. A figura 11 demonstra esquematicamente o funcionamento dessa escala.

Figura 11 – Esquema de mensuração dos níveis de responsabilização autoral de acordo com o subsistema de *Engajamento*



Fonte: Adaptado pelo autor com base nas contribuições teóricas de Martin e White (2005, p. 134).

Essa escala nos oportunizou a verificação dos diferentes níveis de responsabilização que o falante assume ao lançar olhares avaliativos sobre algum referente. Em suma, pelas reflexões desse subsistema, utilizamos a categoria heteroglóssica de análise linguística na qual observamos que quanto maior o grau de *Contração Dialógica*, maior o nível de comprometimento autoral assumido no texto; ao passo que quanto maior o grau de *Expansão Dialógica*, maior será o distanciamento do autor com aquilo que é dito, diminuindo, assim, os níveis de comprometimento discursivo e, conseqüentemente, passando a responsabilidade para vozes externas à sua.

A quarta ação técnica desse estudo busca verificar a relação existente entre as escolhas léxico-gramaticais de avaliação, que demonstram os graus de engajamento discursivo do autor com seu texto, e os níveis de adequabilidade de *letramento científico* esperados para um produtor que esteja concluindo seu curso de pós-graduação

em nível de mestrado profissional. Trata-se de uma descrição qualitativa que delineará o elo entre os níveis de comprometimento autoral concretizados na terceira etapa e os níveis de *letramento científico* demonstrados em cada dissertação e, por conseguinte, em cada bloco disciplinar, através da apuração das posições de valor classificadas. Para isso, utilizamos as categorias linguísticas propostas por Silva (2016) que apresenta, por meio de traços textuais, as classificações dos diferentes estados de *letramento científico*, baseados nos estudos sobre avaliação e letramento (SILVA, 2016). Em seus estudos, o autor demonstra a relação existente entre as mobilizações avaliativas de comprometimento autoral e os níveis de competência letrada que o sujeito indica, por meio de suas articulações argumentativas flagradas nas marcas linguísticas de suas produções. O quadro considera as marcas de avaliações por *Engajamento* (Martin e White, 2005) e as contribuições epistemológicas sobre *letramento científico* de Miller (1983), Osborne (2002), Soares (1998) e Santos (2007). Dessa forma, conforme as análises da terceira etapa forem sendo concluídas, será possível a análise qualitativa da categorização nos perfis das práticas de *letramento científico* presentes em seus escopos, tendo em vista que o quadro proposto por Silva (2016) já foi pensado considerando o elo entre avaliação e letramento. O quadro apresenta um conjunto de categorias organizadas em níveis descritivos que caracterizam desde o grau inadequado das condições de *letramento científico* até o nível mais sofisticado dessas habilidades letradas. Vejamos.

Quadro 7 – Descrição dos diferentes estados de *letramento científico* baseada nos estudos sobre avaliação e letramento

<p>Nível 01 Inadequado</p>	<p>Embasa suas reflexões somente no senso comum adquirido pelo seu conhecimento de mundo devido a experiências físico-sensoriais. Nesse sentido, o aluno em um estado inadequado de <i>letramento científico</i>, não consegue ultrapassar essas barreiras por não reconhecer outras vozes que possam dar suporte à sua argumentação, tampouco avaliar fatos por meio de evidências ou geração de hipóteses, tomando os gêneros do discurso científico como recursos estranhos e pouco acessíveis no auxílio de suas atividades.</p>
<p>Nível 02 Insuficiente</p>	<p>Demonstra embasar suas colocações em asserções positivas presentes na voz de terceiros. Isso é articulado por meio do constante emprego de afastamento autoral no qual se percebe pouco nuance de engajamento discursivo (recursos mais básicos do processo de <i>Expansão Dialógica</i>). É notável a constante utilização dos elementos linguísticos que transferem para o leitor a responsabilidade pela negociação dos significados. As</p>

	<p>reflexões se limitam sobre o que já foi produzido como “verdades”, não havendo o exercício de questionamentos sobre as vozes pautadas, que são articuladas passivamente. Além disso, o aluno acopla um conjunto de posicionamentos alheios que não demandam maiores esforços para sua compreensão, utilizando frequentes estratégias de distanciamento do engajamento que o falar científico requer.</p>
<p>Nível 03 Intermediário</p>	<p>Demonstra possuir autonomia de algumas práticas de <i>letramento científico</i> requeridas, porém ainda carentes de argumentação para atingir um nível da adequação almejada. O aluno demonstra reconhecer algumas vozes do discurso que norteiam um dado campo, usando, principalmente, recursos de <i>Expansão Dialógica</i>, mas com uma maior complexidade, quando comparado ao nível anterior. Apesar da existência de estratégias de distanciamento do engajamento autoral, aqui, já é perceptível algo que incrementa a argumentação pela presença de vozes que formulam hipóteses, interpretam evidências, abrem espaço para outras interpretações ou consideram novas possibilidades. Entretanto, ainda não é verificado o protagonismo do pronunciamento autoral que articula a relação entre as vozes acionadas no texto.</p>
<p>Nível 04 Adequado</p>	<p>Compreende a formulação de conceitos científicos, bem como consegue refinar uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade da ciência no contexto sócio-histórico em que vive. Envolve o reconhecimento de questões científicas, a explicação de fenômenos, a capacidade de manuseio de evidências e estudos já realizados que sustentem, fortifiquem seus argumentos científicos. Verifica-se, nesse estágio, a entrada de uma postura pronunciada positivamente pela voz autoral. A locução demonstra a abertura de possibilidades do diálogo, mas posiciona-se, de forma positiva, com relação às vozes presentes e potencializadas em seu texto, arquitetando seus argumentos com acionamentos de vozes que endossam suas colocações e corroboram pelo seu “sim”. São usadas estratégias argumentativas que envolvem, principalmente, processos de <i>Contração Dialógica</i>, o que não anula o uso expansivo do diálogo. Agora, são nitidamente percebidas as decisões que o autor toma e por que são defendidas suas escolhas.</p>
<p>Nível 05 Sofisticado</p>	<p>Compreende a formulação de conceitos científicos e consegue refinar uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade da ciência no contexto sócio-histórico. Envolve o reconhecimento de questões científicas, a explicação de fenômenos, a capacidade de manuseio de evidências, além do desenvolvimento da percepção do uso da linguagem para estabelecer relações, organizar conteúdos e reconhecer as características do texto científico como instrumento de trabalho. Nesse estágio, o aluno demonstra ter autonomia sobre as possibilidades textuais, reconhecendo as vozes que permeiam o texto, avaliando-as e, inclusive, confrontando-as com outros posicionamentos. Ao articular através de um jogo linguístico de <i>Expansão</i> e <i>Contração Dialógicas</i>, o autor evidencia a capacidade de analisar criticamente diferentes olhares, fomentando sua</p>

responsabilização argumentativa dentro das suas reflexões científicas. Aqui, além de reconhecidas as vozes do “sim”, são identificadas as vozes do “não” e da “exceção”, a fim de se realizar movimentos textuais que refutam, questionam e, conseqüentemente, constroem modelos estratégicos de suplementação da voz autoral.

Fonte: Silva (2016, p. 72), adaptada.

Por último, depois de realizada a triagem quantitativa das avaliações identificadas com os recursos oferecidos pelo subsistema *Engajamento*, tivemos as condições necessárias para categorizar cada produção em um nível de adequabilidade de letramento, tomando como base as marcas linguísticas instanciadas nas produções acadêmicas. Como resultado, obtemos uma estrutura esquemática que nos revela descrições de estilo de argumentação científica de cada área do conhecimento contemplada nesse estudo e suas especificidades, tanto as consideradas positivas quanto as que devam entrar em processo de aprimoramento. Nesse sentido, comparamos, para cada conjunto de dissertações, panoramicamente, os resultados quantitativos e qualitativos levantados nos desdobramentos das etapas metodológicas anteriores, observando os estados e os índices de engajamento/comprometimento autoral e de *letramento científico* tanto do ponto de vista da caracterização de cada campo do conhecimento quanto do ponto de vista do conjunto de dissertações que constitui o corpus do estudo. Assim, produzimos um paralelo entre os tipos de avaliações encontradas em cada grupo de dissertações provenientes de seus eixos disciplinares para que termos a possibilidade de compreender como se comportam as mobilizações avaliativas nas produções nos campos dos componentes estudados e o que as manifestações avaliativas de *Engajamento*, acionadas na seção introdutória do gênero dissertação de mestrado, revelam sobre o estado das habilidades de letramento científico dos produtores textuais.

Dada a apresentação desse projeto de trabalho científico, reiteramos sua relevância quanto às informações que serão prestadas à comunidade acadêmica pela descrição da construção argumentativa presente nas produções de estudantes de pós-graduação. Através do mapeamento que indica o nível de engajamento/comprometimento autoral assumido pelo produtor do texto, temos a oportunidade de verificar diferentes níveis de *letramento científico*, tendo em vista que esses dois campos primam pelo trabalho de autonomia do locutor do texto, pois as

científicas práticas de *letramento* se refletem sobre questões de *protagonismo autoral* e avaliatividade através das relações valorativas de posicionamentos que se estabelecem entre as vozes discursivas a partir das avaliações do autor. Observando sob esse prisma, podemos oferecer não só mais uma análise das avaliações presentes na língua, mas aprofundar as reflexões dos estudos sobre habilidades de *letramento científico* dentro do contexto acadêmico, uma temática tão cara à universidade que se relaciona diretamente com a qualidade da sua produção científica.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

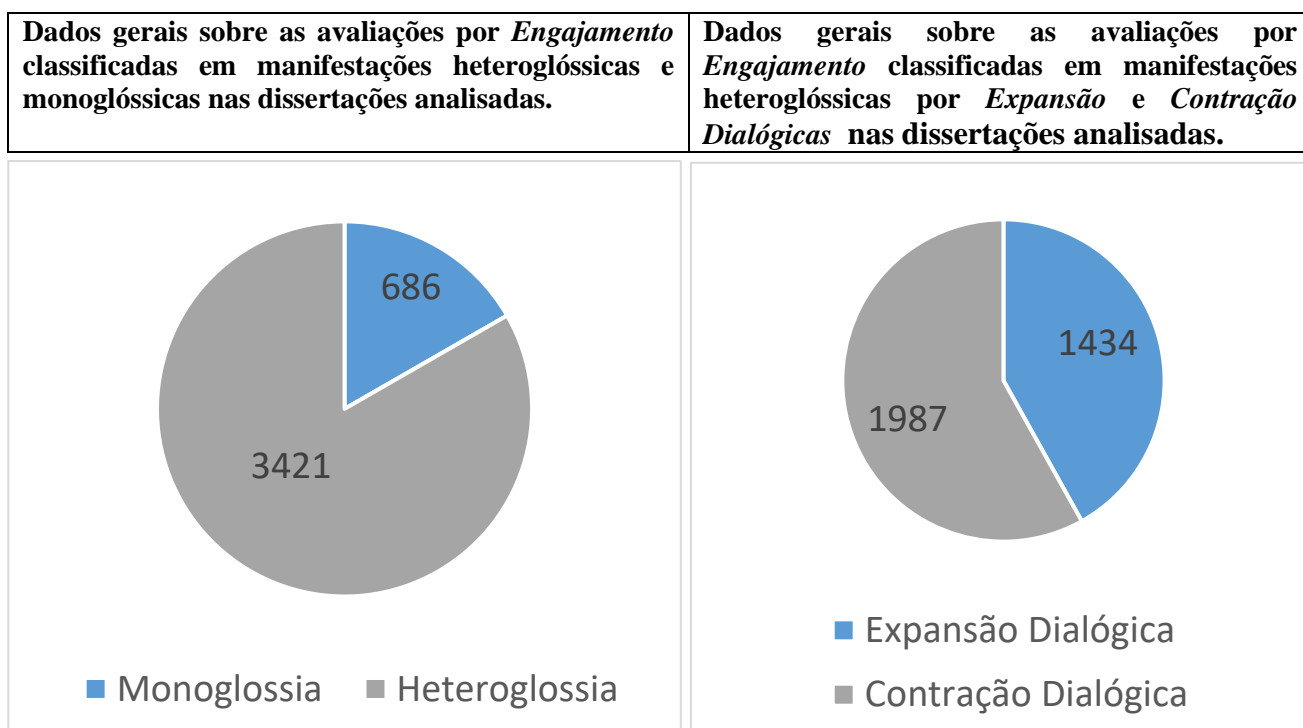
Neste capítulo, apresentamos o levantamento dos dados quantitativos referentes às avaliações por *Engajamento* que encontramos ao longo da análise das cinquenta dissertações de Mestrado coletadas. Aqui, é produzida uma contagem minuciosa sobre a quantidade de vezes que cada linha de delicadeza heteroglóssica e monoglóssica foi acionada nos textos. Além de uma tabulação geral, podemos compreender a produtividade dessas classificações tanto por componente curricular quanto por área do conhecimento. Ademais, nesse espaço, é operada uma análise qualitativa que visa compreender o comportamento desses números na tessitura textual. São observadas as conexões interpessoais que a voz locutória estabelece com perspectivas alheias e o envolvimento autoral empreendido entre suas declarações e suas relações, considerando quão engajado o produtor textual se mostra na defesa de suas teses. Por último, é instalada uma discussão que pontua os indícios que essas múltiplas formas de avaliar referentes e empreender engajamento oferecem para compreensão do estado das habilidades linguísticas de letramento científico que essas diferentes comunidades discursivas demonstram. É levantada uma discussão sobre essas realidades avaliativas e o que isso pode representar para professores de diferentes campos e, sobretudo, para o ensino na Educação Básica.

5.1. Análise quantitativa: contando valorações

Ao observar todo material de análise, foram constatadas 4.107 manifestações avaliativas por *Engajamento*, distribuídas nas seções introdutórias das cinquenta dissertações coletadas. Conforme observaremos nos gráficos, 3.421 manifestações avaliativas são categorizadas no domínio da *Heteroglossia*, ao passo que 686 avaliações foram categorizadas em *Monoglossia*. Em porcentagem, isso significa que 83,2% dos dados estão distribuídos nas dez categorias heteroglóssicas, enquanto 16,8% são classificações avaliativas no estilo monoglóssico. Com relação à *Heteroglossia*, 1.987 casos são classificados como processos por *Contração Dialógica*, ao passo que 1.434 estão no campo da *Expansão Dialógica*, o que representa um percentual de 58% para a primeira categoria e 42% para a segunda. Apesar dos recursos contrativos concentrarem a maior taxa avaliativa por *Engajamento* do corpus, as duas primeiras manifestações mais expressivas pertencem ao bojo expansivo: são 615 atualizações ponderativas por *Probabilidade* e 515 atributivas por *Reconhecimento*. No entanto, as próximas cinco linhas de delicadeza que sequenciam a taxa de produtividade das

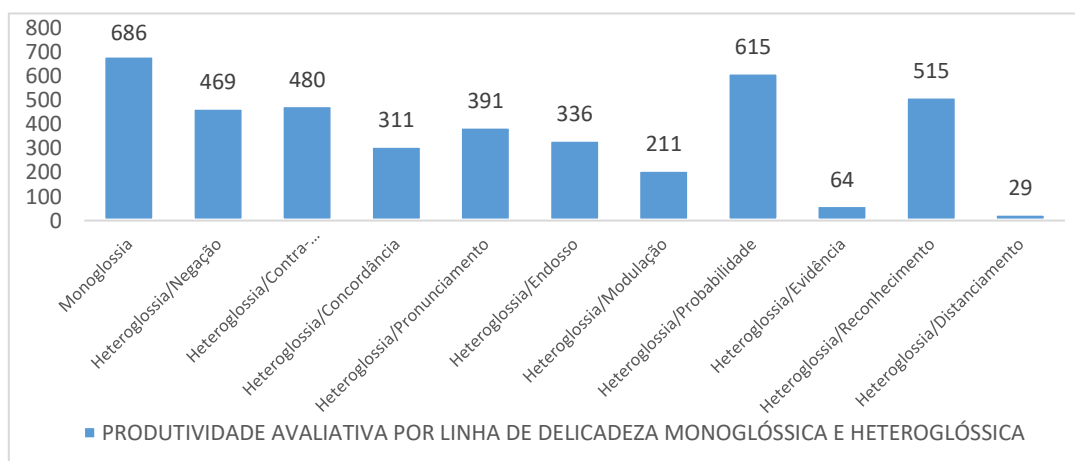
instanciações avaliativas são todas originárias do polo da *Contração Dialógica*: 480 casos contrapositivos por *Contra-Expectativa*, 469 contrapositivos por *Negação*, 391 propositivos por *Pronunciamento*, 311 propositivos por *Concordância* e 336 propositivos por *Endosso*. Para finalizar, temos a contagem das três últimas classificações expansivas: 211 aparições ponderativas por *Modulação*, 64 ponderativas por *Evidência* e 29 atributivas por *Distanciamento*. Vejamos, agora, esses números representados graficamente nos diagramas a seguir.

Gráficos 03 e 04 – Dados quantitativos de *Heteroglossia* e *Monoglossia*



Fonte: elaborado pelo autor

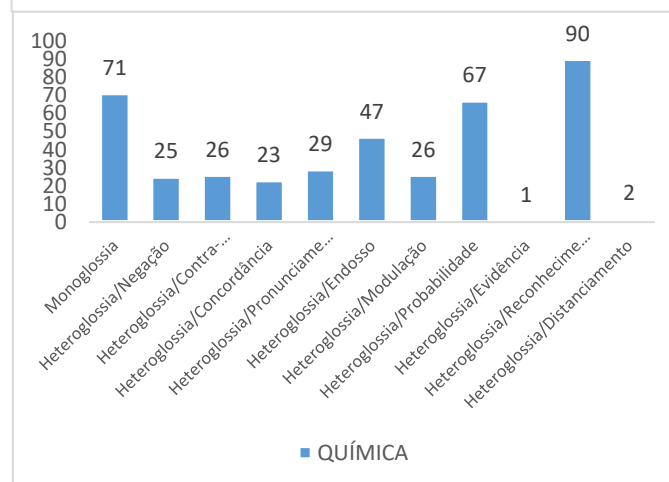
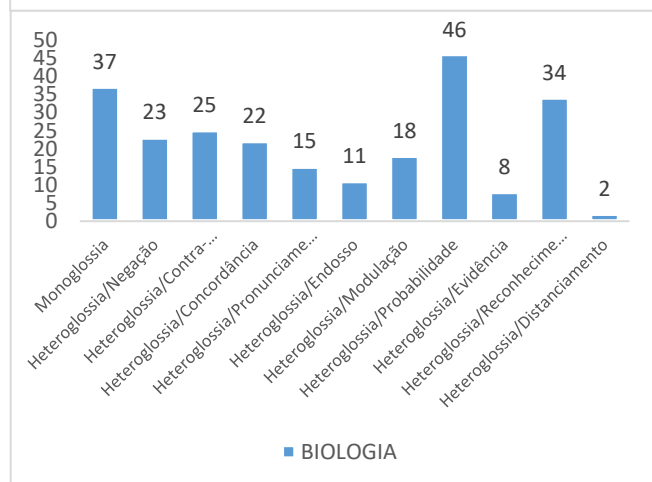
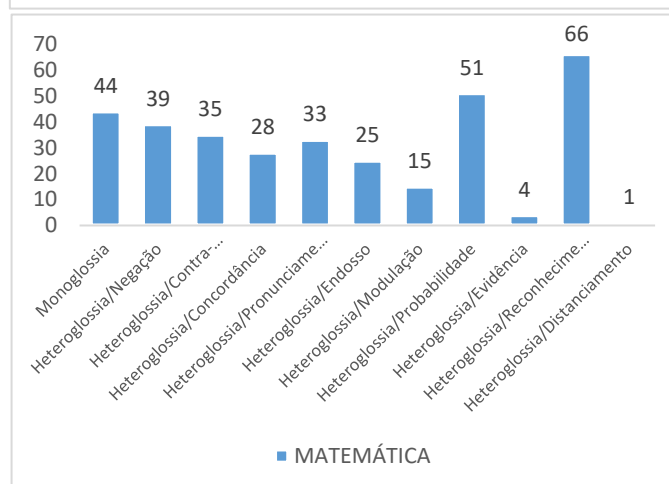
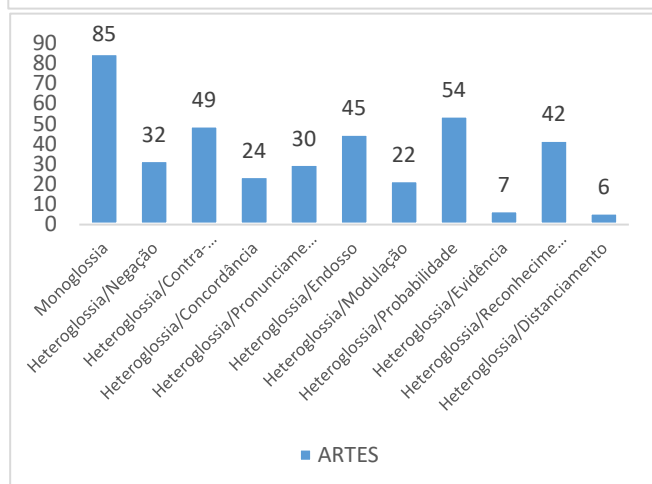
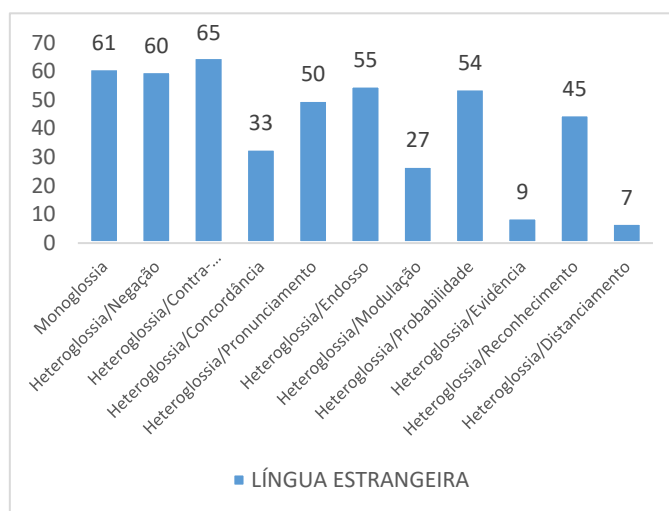
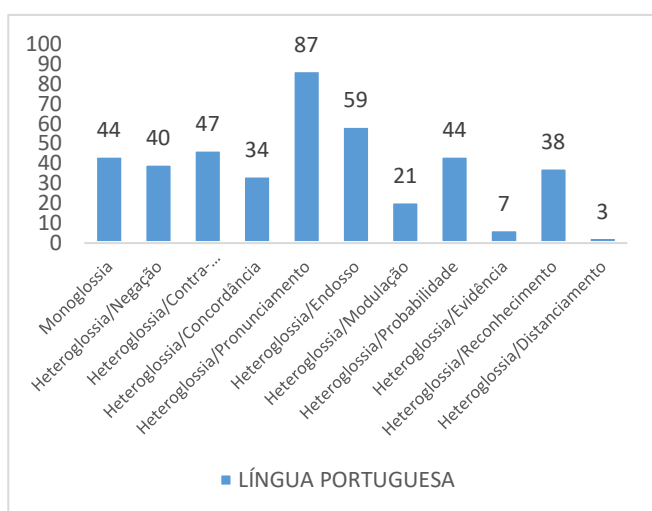
Gráfico 5 – Produtividade avaliativa por linha de delicadeza monoglóssica e heteroglóssica

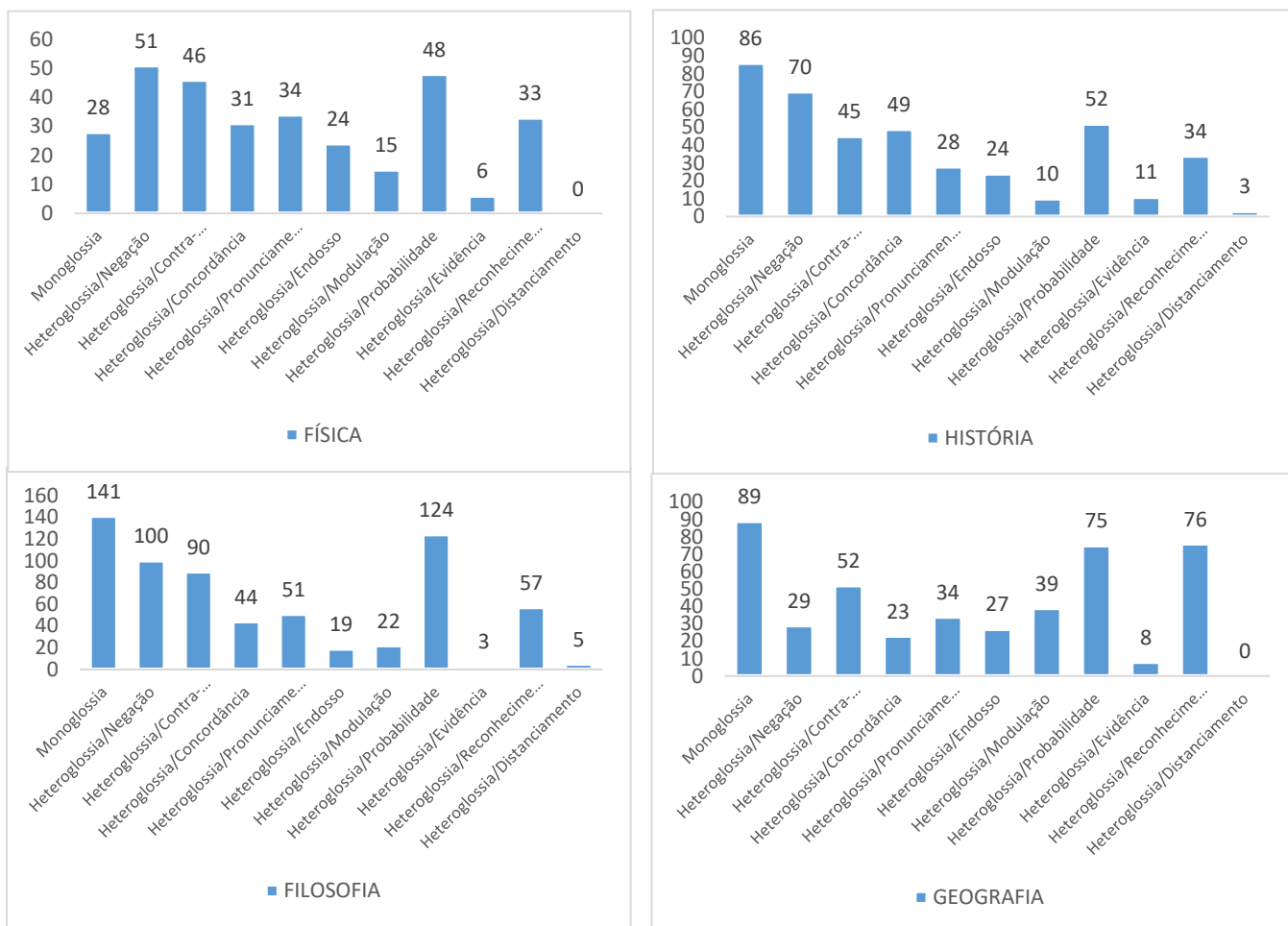


Fonte: elaborado pelo autor

Vejam, agora, como essas categorias se comportam, quando vistas separadamente, considerando os componentes curriculares de suas respectivas linhas de pesquisa.

Gráficos 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 - Produtividade avaliativa por linha de delicadeza dos componentes curriculares





Fonte: elaborado pelo autor

As avaliações de Língua Portuguesa representam 14,1% do corpus. Foram 424 manifestações categorizadas, sendo que 44 são classificadas como avaliações por *Monoglossia* e 380 por *Heteroglossia*. Na categoria heteroglóssica, as avaliações por *Contração Dialógica* compõem a maioria dos casos. Dentre as linhas de delicadeza, o maior índice de avaliação incide sobre as manifestações por *Pronunciamento*, sendo 87 casos no campo de 267 avaliações por *Contração Dialógica*. No caso das avaliações por *Expansão Dialógica*, a maior incidência se apresenta nas manifestações por *Probabilidade* (44 aparições) seguida das avaliações por *Reconhecimento* (38 aparições).

Dentro do componente de Língua Estrangeira, o número total de avaliações avança um pouco em relação à Língua Portuguesa. Ao todo, foram 466 manifestações avaliativas catalogadas, sendo que 61 são avaliações monoglóssicas e 405 heteroglóssicas. Dentro do contexto das avaliações por *Heteroglossia*, foram alocadas 263 por *Contração Dialógica* e 142 por *Expansão Dialógica*. Aqui, as avaliações de maior destaque quantitativo são as valorações por *Negação* e por *Contra-Expectativa*, sendo essa última contabilizada como a de maior recorrência nos textos da área de

Linguagens e suas tecnologias e a segunda mais incidente em todo o corpus do estudo. Observando a totalidade do objeto de análise, as avaliações pontuadas na área de Língua Estrangeira representam 15,5% do total das manifestações.

No último componente da área de Linguagens e suas Tecnologias, o grupo de textos da disciplina de Artes apresentou 396 avaliações por *Engajamento*. Sua estrutura é composta por 85 avaliações monoglóssicas e 311 avaliações heteroglóssicas. Com relação ao corpus geral, as manifestações desse eixo disciplinar representam 13,2% dos casos encontrados. Quando vistos isoladamente, as avaliações por *Monoglossia* superam todas as categorizações das linhas de delicadeza das avaliações por *Contração e Expansão Dialógicas*. São 85 casos de avaliações monoglóssicas seguidos de 54 casos de avaliações de *Expansão Dialógica* por *Probabilidade*. Quando comparado aos componentes curriculares que pertencem à área das linguagens, a disciplina de Artes apresenta o maior quadro de avaliações por *Monoglossia*. Para se ter uma noção, ao fazer um paralelo com os dados levantados no grupo de textos de Língua Portuguesa, a disciplina de Artes soma quase o dobro do número de manifestações monoglóssicas no conjunto de suas produções, de modo que essa fotografia das avaliações do grupo de Artes é a principal peculiaridade encontrada nesse nicho.

Na área de Matemática e suas Tecnologias, a única linha de pesquisa pertencente a esse grupo apresenta 341 avaliações por *Engajamento*, sendo que 44 manifestações representam avaliações por *Monoglossia* e 297 estão classificadas no contexto das avaliações por *Heteroglossia*. 160 avaliações foram pontuadas no campo das manifestações por *Contração Dialógica* e 137 estão dispostas em *Expansão Dialógica*. Esse componente possui a segunda a menor diferença entre as categorias contrativas e expansivas do corpus total. Com superação daquele em relação a esse, foram apenas 23 casos computados a mais. Em meio das avaliações por *Heteroglossia*, as manifestações por *Reconhecimento* apresentam a maior incidência dos casos, 66 expressões, seguidas por recursos de *Probabilidade* e *Negação*. Ao todo, o grupo de produções da Matemática representa 11,3% do corpus geral do presente estudo.

No escopo das produções da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias, o componente da Biologia soma 240 avaliações por *Engajamento*. 37 dessas manifestações estão categorizadas em avaliações monoglóssicas e 203 compõem o campo das avaliações heteroglóssicas. Até aqui, o eixo disciplinar da Biologia foi o primeiro caso em que o número de manifestações por *Expansão Dialógica* superou o das avaliações reconhecidas como *Contração Dialógica*. A maior parte das

manifestações, vistas isoladamente sob a perspectiva das linhas de delicadezas, possuem as avaliações por *Reconhecimento* como maior incidência entre o escopo. Ao todo, as avaliações monoglóssicas e heteroglóssicas representam 8% do corpus total analisado.

No componente da Química, foram pontuadas 407 manifestações avaliativas por *Engajamento*, sendo que 71 são avaliações monoglóssicas e 336 são avaliações heteroglóssicas. Das avaliações por *Heteroglossia*, 150 representam itens classificados por *Contração Dialógica*, enquanto 186 expressam valores por *Expansão Dialógica*. Assim como em Matemática, a maior incidência dos casos se dá pelo processo avaliativo por *Reconhecimento*, sendo somadas 90 manifestações. O total de avaliações do grupo da Química representa 13,5% do corpus total.

Para findar a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, apresentamos os resultados do componente Física. Ao final da contagem, foram encontradas 316 avaliações por *Engajamento*, sendo 28 classificadas como monoglóssicas e 288 tidas como heteroglóssicas. No caso das manifestações por *Heteroglossia*, 186 foram classificadas como avaliações por *Contração Dialógica* e 102 por *Expansão Dialógica*. Nesse sentido, o eixo disciplinar da Física foi o único de sua área do conhecimento em que o quantitativo de processos dialógicos contrativos superou os casos de *Expansões Dialógicas*. Com 51 casos, as avaliações por *Negação* lideraram as incidências, seguidas por valores de *Probabilidade* e de *Contra-Expectativa*, com 48 e 46 casos, respectivamente. Observando pela totalidade do corpus, as avaliações pontuadas representam 10,5% do total das manifestações.

Na composição do componente de História, computamos 412 avaliações por *Engajamento*, sendo que 86 fazem parte do grupo monoglóssico e 326 do grupo heteroglóssico. Isso representa 13,7% das avaliações sinalizadas em todo corpus de análise. No bojo da *Heteroglossia*, se destacam os valores por *Negação* e *Probabilidade*, 70 e 52 casos, respectivamente. Esse eixo disciplinar possui características semelhantes ao grupo das Artes, haja vista que possui grande incidência de asserções monoglóssicas em sua estrutura.

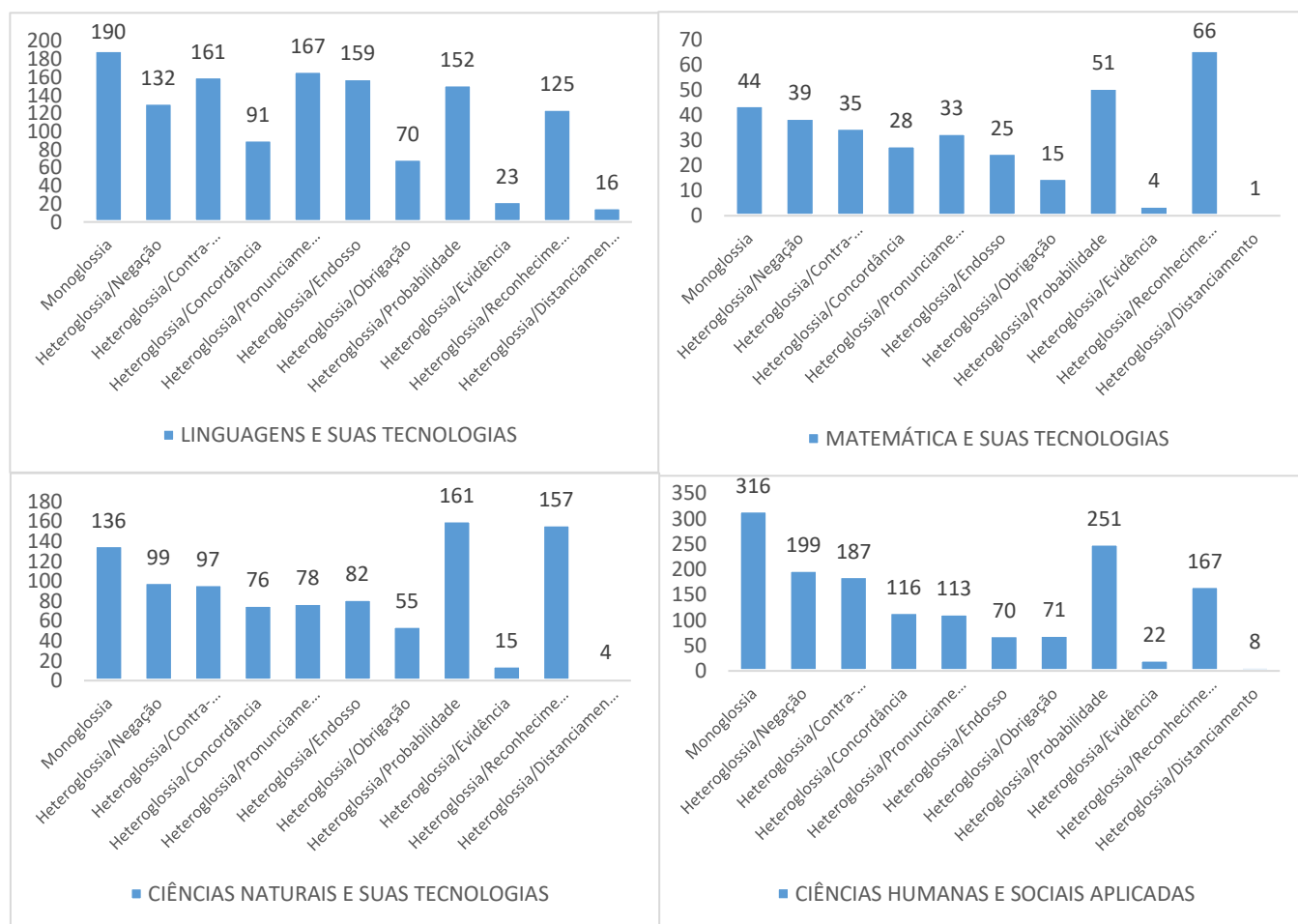
O grupo de valores presentes nas produções de Filosofia soma 15,9% das manifestações avaliativas por *Engajamento* encontradas no *corpus*. Desse grupo, 141 casos foram classificados em caráter monoglóssico, ao passo que 656 pertencem ao grupo heteroglóssico. No entanto, do mesmo modo que acontece na disciplina de História, se observarmos cada tipo de avaliação isoladamente, as cláusulas por *Monoglossia* representam a maior parte dos índices, 141 manifestações. No campo da

Heteroglossia, 304 incidências operam movimentos avaliativos por *Contração Dialógica*, abrindo uma diferença significativa com relação aos quantitativos por *Expansão Dialógica*, 211 casos. Com relação aos processos contrativos, é observada uma tendência indicativa de que as linhas de delicadeza com maior carga de comprometimento discursivo são expressas em maior quantidade de manifestações. As avaliações por *Negação* somam 100 casos, seguidas de 90, 44, 51 e 19 dos processos valorativos por *Contra-Expectativa*, *Concordância*, *Pronunciamento* e *Endosso*, respectivamente. No caso das operações expansivas, o índice de valores por *Probabilidade* representa o mais alto de todas as manifestações heteroglóssicas, 124 casos. Esse dado é seguido, longinquamente, por valores atributivos de *Reconhecimento* que, sequer, se aproximam do número desempenhado pelas avaliações probabilísticas, 57 manifestações.

Por último, o acervo avaliativo dos textos da área de Geografia possui um conjunto de peculiaridades que a diferem um pouco dos demais eixos disciplinares que compõem o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pela primeira vez, os valores por *Expansão Dialógica* ultrapassam quantitativamente as avaliações contrativas. Foram encontradas 165 manifestações que contraem o discurso contra 198 que o expandem. No contexto dos valores expansivos, a maior incidência se encontra nas situações de *Reconhecimento* (76 casos), *Probabilidade* (75 casos) e *Modulação* (39 casos), sendo esta última tida como a maior quantidade encontrada no corpus de todas as áreas do conhecimento. Já no campo dos valores contrativos, com 52 aparições, as avaliações por *Contra-Expectativa* lideram o número de casos, seguidas de uma equilibrada manifestação avaliativa por *Negação*, *Concordância*, *Pronunciamento* e *Endosso*, que oscila entre 27 a 34 casos. É válido ressaltar que, apesar desse distanciamento com relação às outras disciplinas que compõem a área, o eixo da Geografia também permanece com um alto número de valores monoglóssicos que supera as classificações heteroglóssicas, foram pontuados 89 casos.

Vejamos, agora, como esses dados se comportam, quando agrupados, separadamente, pelas áreas do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Gráficos 16, 17, 18 e 19 - Produtividade avaliativa por área do conhecimento



Fonte: elaborado pelo autor

A área de Linguagens e suas Tecnologias soma o maior número de avaliações do corpus do estudo. No total, foram catalogadas 1286 avaliações por *Engajamento*, sendo 190 classificadas em manifestações monoglóssicas e 1096 heteroglóssicas. No caso das avaliações por *Heteroglossia*, 710 delas foram classificadas em asserções por *Contração Dialógica* e 386 por *Expansão Dialógica*. As maiores recorrências se encontram nas linhas de delicadeza por *Monoglossia*, *Pronunciamento* (167 casos) e *Contra-Expectativa* (161 casos). Na estrutura avaliativa dos componentes dessa área do conhecimento, existem aproximações e afastamentos entre os eixos disciplinares que valem a pena discutir, para que possamos enxergar quais propriedades avaliativas são específicas a esse domínio e refletir sobre as diversas maneiras de avaliar os objetos nas diferentes perspectivas encontradas nos estudos da linguagem.

No grupo de Matemática e suas Tecnologias, os dados permanecem os mesmos, tendo em vista que o componente Matemática é o único que faz parte desse domínio.

Assim, Matemática apresenta 341 avaliações por *Engajamento*, sendo que 44 manifestações representam avaliações por *Monoglossia* e 297 estão classificadas no contexto das avaliações heteroglóssicas. 160 avaliações foram pontuadas no campo das manifestações por *Contração Dialógica* e 137 estão dispostas em *Expansão Dialógica*.

Já na área de Ciências Naturais e suas Tecnologias, o quantitativo de avaliações por *Engajamento* soma um total de 960 manifestações. Desses valores, 136 são considerados monoglóssicos e 824 heteroglóssicos, sendo que 432 casos pertencem ao bojo da *Contração Dialógica* e 392 da *Expansão Dialógica*. De todas as linhas de delicadeza por *Heteroglossia*, a maior incidência dos casos se dá nas avaliações por *Probabilidade* e por *Reconhecimento*. Assim como no contexto das Linguagens, os componentes disciplinares que formam a área das Ciências Naturais e suas Tecnologias apresentam traços valorativos que se constituem como próprios da estrutura argumentativa do campo. Indubitavelmente, o que move a aproximação entre as disciplinas de Física, Química e Biologia são os processos por *Heteroglossia*, sobretudo os expansivos. Após a análise, além de constatar a supremacia total de pelo menos uma classificação heteroglóssica sobre a *Monoglossia*, observamos a estruturação de valores por *Expansão Dialógica* que marcam a propriedade avaliativa comum a essas três perspectivas.

Por último, no domínio de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a maior incidência de avaliações recai sobre os períodos monoglóssicos. Essa é a única área analisada em que esse fenômeno ocorre integralmente em todos os seus componentes. A única disciplina do corpus geral que apresentou uma manifestação semelhante foi o grupo das Artes, em que a produtividade por *Monoglossia* supera fortemente todas as classificações heteroglóssicas instanciadas em seus textos. No domínio das humanidades, constam 316 atualizações monoglóssicas. Para se ter uma noção da amplitude desse dado, a área que mais se aproxima a esse número é a de Linguagens e suas Tecnologias, com 190 manifestações. Somando todos os valores por *Heteroglossia*, chega-se ao resultado de 1.204 casos analisados, sendo 685 classificados em *Contração Dialógica* e 519 por *Expansão Dialógica*. No círculo das avaliações contrativas, a maior manifestação se dá nos casos contrapositivos por *Negação* e *Contra-Expectativa*. Já no bojo de valores expansivos, as manifestações por *Probabilidade* ganham destaque, sendo, inclusive, a linha de delicadeza de maior produtividade da área, com 251 casos.

De acordo com o exposto, 4.107 avaliações por *Engajamento* foram sumariamente identificadas e categorizadas de acordo com a função valorativa

estabelecida na organização textual. Sendo essa análise realizada, exaustivamente, com auxílio de mecanismos digitais e apuração manual, damos como concluída a etapa quantitativa estipulada para o presente estudo. Por conseguinte, condecoramos que o objetivo de *identificar manifestações avaliativas de Engajamento (MARTIN; WHITE, 2005) utilizadas para construção de argumentos científicos na arquitetura de lacunas de estudos na seção introdutória de dissertações de mestrado profissional* foi alcançado e, por isso, daremos prosseguimento à análise qualitativa definida para as próximas etapas.

5.2. Análise qualitativa: interpretando o comportamento das avaliações por Engajamento nos textos.

A partir de agora, adentramos uma etapa da discussão que realiza um tratamento interpretativo sobre o que, de fato, esses números representam no escopo textual. Conforme observaremos mais adiante, no que se refere à análise de avaliações, não seria adequado produzir conclusões baseadas apenas nos aspectos quantitativos, haja vista que, no bojo comportamental desses valores, sua produtividade pode gerar dados ilusórios que levem a conclusões tangenciadas. Dessa forma, nesse momento da pesquisa, operamos a relação entre as ocorrências avaliativas de *Engajamento* e o grau de comprometimento discursivo que a voz autoral instancia nos textos. Com o auxílio dos dados percentuais levantados na etapa anterior e com as ponderações qualitativas estabelecidas sobre esses cômputos, temos os subsídios necessários para autorizar as interpretações sobre os graus de comprometimento discursivo que o produtor textual mobiliza em seus movimentos argumentativos, seja para engajar-se ou para distanciar-se do conteúdo apresentado em suas asserções. Ilustremos, agora, como as avaliações por *Engajamento* se comportam em conjunto com outras funções linguísticas, e o que isso revela sobre o envolvimento autoral do produtor com seu próprio ato de dizer e com o dizer alheio. Para isso, demonstraremos, através de 98 excertos retirados do corpus, as principais marcas do registro avaliativo de cada uma das comunidades discursivas que tratam dos diferentes componentes curriculares e, mais adiante, verificaremos essas propriedades valorativas, quando conectamos as disciplinas nos domínios de suas áreas do conhecimento. Iniciemos, pois, pela estrutura avaliativa das produções do grupo de Linguagens e suas Tecnologias.

5.2.1. *Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Língua Portuguesa*

As avaliações de Língua Portuguesa representam 14,1% do corpus. Foram 424 manifestações categorizadas, sendo que 44 são classificadas como avaliações por *Monoglossia* e 380 por *Heteroglossia*. Na categoria heteroglósica, as avaliações por *Contração Dialógica* compõem a maioria dos casos. Dentre as linhas de delicadeza, o maior índice de avaliação incide sobre as manifestações por *Pronunciamento*, sendo 87 casos no campo de 267 avaliações por *Contração Dialógica*. No caso das avaliações por *Expansão Dialógica*, a maior incidência se apresenta nas manifestações por *Probabilidade* (44 aparições) seguida das avaliações por *Reconhecimento* (38 aparições).

Nesse sentido, pontuamos que o conjunto de textos pertencentes às linhas de pesquisa relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa apresenta três peculiaridades em destaque: (01) a alta incidência de mobilizações argumentativas que intentam desencorajar vozes terceiras por meio de manifestações avaliativas em *Contração Dialógica*; (02) o acentuado investimento pessoal do locutor na construção de suas proposições através de avaliações que contraem o discurso em forma de *Pronunciamento*; e (03) o constante fluxo argumentativo de endossamento vocálico para o fortalecimento das proposições defendidas. Vejamos como isso acontece nas avaliações funcionando no escopo textual.

O principal ponto a ser destacado para o grupo de textos de Língua Portuguesa se associa a grande quantidade de manifestações pertencentes às avaliações por *Contração Dialógica*. Foram pontuados 267 casos, sendo que 47 são classificados em avaliações por *Contraoposição* e 180 por *Proposição*, ao passo que somente 113 casos foram classificados em avaliações por *Expansão Dialógica*. Um grande quantitativo de avaliações nessa conjuntura evidencia que a voz autoral realiza movimentos argumentativos que representam um forte investimento pessoal do locutor para engajar-se com seu texto. Na perspectiva de Martin e White (2005), quanto mais contraído o discurso se mostra, maior o nível de responsabilização do autor com o dito, pois o canal para trocas solidárias de significados é estreitado. Dessa forma, observamos que, nesse grupo de produções, existe uma alta incidência de mobilizações argumentativas que intentam desencorajar vozes terceiras por meio de manifestações avaliativas em *Contração Dialógica*, como podemos observar no fragmento a seguir:

(01) <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> Todavia, com o avanço das pesquisas linguísticas, em estudos posteriores <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, como os ligados a enunciação, a percepção de língua transpõe essa visão estruturalista que a considera <ENG-HGL-EXP-ATR-

DIST> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como um sistema, passando a ser vista como um meio de interação social, ou seja, ela não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser ensinada apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como uma estrutura, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> em sua realização (uso), priorizando o seu aspecto funcional. [...]reconhecemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a necessidade de um ensino de língua, com respeito ao seu contexto usual, no qual não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se separam língua e fala como acreditava Saussure <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> (**IDLP2ANO**).

Aqui, o autor inicia a construção de seu posicionamento de forma a contrair o discurso pela presença de uma avaliação contrapositiva por *Contra-Expectativa*. Essa avaliação é acionada por dois motivos: (1) dificultar o acesso ao espaço dialógico de possíveis vozes que venham a desafiar o posicionamento do locutor; e (2) preparar o terreno para a entrada do posicionamento autoral, respaldado por vozes endossatórias.

Por ultrapassar o prisma puramente formal, o autor avalia que as vozes das novas perspectivas linguísticas são positivas por apresentá-las como um *avanço* para a área. Essa marcação já antecipa o posicionamento autoral que, por sua vez, afasta-se da voz que defende o tratamento dado à língua em uma perspectiva estrutural e se aproxima da ótica que contempla, também, seu ponto de vista funcional. Além disso, a orientação para a perspectiva do locutor textual é flagrada no momento em que a voz por *Endosso* é convocada e apresentada como superior ao posicionamento denominado pelo autor como *visão estruturalista*. Para isso, a voz textual se vale de uma avaliação atributiva por *Distanciamento* para afastar-se desse ponto de vista, que é ainda mais desafiado quando se produz um jogo de desencorajamento vocálico através de avaliações por *Negação* e por *Contra-Expectativa*, como podemos observar pelos vocábulos *mas*, *apenas* e *não*. Com esse cenário organizado, o autor arremata sua postura por meio de uma avaliação por *Pronunciamento*, na qual se instancia pelo valor factivo presente no verbo “reconhecer”. Assim, o autor deixa claro seu posicionamento e o encerra com a ratificação de seu comportamento refutatório à visão estruturalista, agora, representada diretamente no texto pela voz de Saussure.

Como pudemos observar, ao analisar essas produções, contabilizamos que a maior parte das avaliações checadas estão inseridas no terreno das *Contrações Dialógicas*. Mas, é válido pontuar que a maioria dos casos categorizados nas produções de Língua Portuguesa se encontra no campo das *Proposições*, mais especificamente em avaliações por *Pronunciamento* e por *Endosso*, ou seja, avaliações positivas que acercam o ponto de vista autoral aos posicionamentos terceiros. Essas aproximações resultam no amortecimento do poder das vozes que possivelmente venham a entrar em conflito com o posicionamento defendido. Nesse sentido, há uma orientação em direção

a um fechamento do canal de comunicação entre posicionamentos contrários à voz do locutor, com o objetivo de enfraquecê-los. Mas, por outro lado, existe uma abertura para as óticas que fortaleçam o discurso argumentativo das proposições protegidas pelo autor.

As produções que compõem o corpus do componente da Língua Portuguesa apresentam o maior índice de avaliações por *Pronunciamento* de todo o material analisado, além de possuir esse tipo de valor como a maior representação dentre as manifestações pontuadas apenas em seu grupo corpóreo. Isso nos evidencia que uma grande peculiaridade desse grupo de textos é a de que a voz autoral firma sua assinatura avaliativa através da clara marcação da sua subjetividade, na tentativa de asseverar a validade de um ponto de vista em resposta a possíveis vozes que o contrariem. Nesse sentido, há um grande investimento pessoal do locutor na construção de suas asserções. É o que podemos observar nos fragmentos a seguir:

(02) É de se esperar <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa venha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas do educando. Para tanto, é fundamental considerar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, na prática escolar, as necessidades, demandas, habilidades e potencialidades daquele que é a razão primeira e última da instituição escolar (**IDLP1AVL**).

(03) Nesse papel, é imprescindível que nos posicionemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com atitudes que contribuam para sanar esses fatores que dificultam nossa ação educativa. Dessa forma, concordamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com Dolz, Schneuwly e Haller (2004) <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sobre a necessidade de ensinarmos os gêneros da comunicação pública formal, dentre os quais se inserem o diálogo argumentativo e o debate - alvos de nossa produção inicial e final (**IDLP2ANO**).

No fragmento (02), o autor constrói o início de sua proposição por meio de um conhecimento considerado compartilhado entre os interlocutores textuais. Através de uma avaliação por *Contração Dialógica* que proclama uma *Concordância*, é produzido um efeito argumentativo que intenta facilitar a aderência das ideias textuais, colocando o agente leitor em um lugar de fala comum aos participantes da comunicação. Assim, a voz autoral visa garantir que todos partam da mesma ideia para iniciar as discussões. Isso facilita o diálogo entre os pares e torna acessível uma possível troca de significados sem grandes turbulências. Dessa forma, com todos os participantes iniciando a discussão, partindo do mesmo pressuposto, o autor lança sua primeira avaliação proclamatória por *Pronunciamento*, realizando um movimento argumentativo que pode ser representado pela organização textual: “pensando em X, é fundamental considerar que Y”. Como estavam em lugares comuns de compreensão, autor e leitor tendem a progredir no texto trocando significados de maneira solidária e alinhada. Ao expressar sua avaliação interpretando que é fundamental considerar o “educando” no processo

escolar, a voz autoral lança um esforço de engajar-se com o dito de forma a responsabilizar-se com o enunciado, mas consciente de que existem outros posicionamentos e que essa compreensão é subjetiva. É exatamente por isso que, inicialmente, há a construção de um lugar pacífico entre os interlocutores, pois, estrategicamente, o acesso à manutenção solidária de significados, no momento da construção do posicionamento autoral, torna-se mais flexível, e o ponto de vista que considera o agente “educando” como ponto central na prática escolar fica mais aderente ao público.

No fragmento (03), observamos o quão direto o autor é ao responsabilizar-se pelo enunciado quando mostra ser imprescindível que ele, enquanto construtor de uma ideia, coloque seu ponto de vista de maneira clara no jogo textual. Ao não se anular desse engajamento, a voz autoral mobiliza uma argumentação que, diretamente, expressa o posicionamento subjetivo que se torna claro aos seus interlocutores. Isso faz com que haja uma maior compreensão sobre em qual seara se situa o ponto de vista autoral, que é proclamado com uma nova avaliação por *Pronunciamento*, quando é indicada a qual linha de raciocínio o autor se solidariza. Ao alinhar-se às vozes externas de *Dolz*, *Schneuwly* e *Haller*, demarca-se a orientação argumentativa defendida no texto e, através do uso de um verbo conjugado na forma de infinitivo pessoal *ensinarmos*, a audiência, que é construída pelo autor, enquanto professores da disciplina Língua Portuguesa, é automaticamente imersa na consideração da necessidade compactuada entre a voz autoral e as vozes de autoridade acionadas, ou seja, nesse momento, há uma tentativa de articular três agentes (autor, especialistas e audiência) na concordância de que existe uma determinada necessidade relacionada ao ensino de língua materna. Por meio de sua avaliação proclamatória por *Pronunciamento*, o autor expressa sua subjetividade ao destacar sua obrigação de assumir seu prisma epistemológico, além de posicionar-se de forma explícita e favorável a vozes consagradas do seu âmbito investigativo e encapsular seus interlocutores dentro de suas reflexões estabelecidas.

Esses dois exemplos ilustram bem a segunda característica do estilo avaliativo das produções pertencentes à linha de pesquisa de Ensino de Língua Portuguesa. Temos, ainda, uma terceira peculiaridade desse grupo: o constante fluxo argumentativo de endossamento vocálico para o fortalecimento das proposições defendidas. Do mesmo modo que as produções de Língua Portuguesa possuem a maior porcentagem em avaliações por *Pronunciamento*, as manifestações por *Endosso* também aparecem com a maior intensidade, quando comparadas ao corpus em sua completude. Foram somados

59 casos, totalizando cerca de 14% das avaliações classificadas nesse recorte do objeto de análise. Esses casos funcionam no texto como uma mobilização avaliativa que aciona vozes externas para serem somadas à voz autoral por meio de uma aproximação que trabalha enquanto suplemento intensificador da proposição defendida. No caso das avaliações por *Endosso* encontradas nas dissertações que estudam o ensino de Língua Portuguesa, foram observados recorrentes casos que funcionam como uma espécie de “trampolim” posicionado, propositalmente, próximo ao entoo da voz autoral para o aumento da força de sustentação do ponto de vista defendido. Podemos observar essas manifestações nos fragmentos a seguir:

(04) Por termos detectado <ENG-HGL-CONT-PROC-END> vários casos de percepção negativa de alguns alunos sobre sua língua nativa, tornou-se fundamental avaliarmos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a prática em sala de aula e delinear o perfil do alunado em questão [...] **(IDLPIAVL)**.

(05) Ressaltamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, em consonância com Antunes (2003) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, que o ensino da língua portuguesa não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> afastar-se do propósito cívico de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente **(IDLPI4APD)**.

(06) Professores das variadas áreas do conhecimento questionam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o fato de os alunos estarem nas séries avançadas desse nível, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> apresentarem problemas primários de escrita. Isso nos faz crer <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o trabalho com a escrita na escola tem que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> avançar muito [...] **(IDLPI5ADO)**.

O fragmento (04) traz à tona o ponto de vista dos alunos para subsidiar o posicionamento autoral defendido no texto. Perceba que, para analisar a prática docente e a atuação discente, o autor se vale da percepção negativa do estudante para endossar seu posicionamento de avaliação escolar. Nesse sentido, a problemática construída por ele torna-se mais plausível, visto que se origina de um agente empírico que se posiciona de forma a corroborar com o prisma locutório. Já no fragmento (05), não se convoca uma voz empírica para fortalecer uma tese, mas uma teórica. Assim, é acionada uma voz de autoridade que nutre a força argumentativa do autor e eleva o grau de confiabilidade da avaliação por *Negação* que é empregada no texto, o que representa o mais alto grau de responsabilização autoral do enunciado. Nesse caso, a voz de *Antunes* entra em cena com o objetivo de apresentar que o ponto de vista defendido não é um pensar isolado, mas um conjunto de ideais que são compactuadas, inclusive, por aqueles que já conquistaram um prestígio estabelecido socialmente. Comumente, as avaliações por *Endosso* se apresentam por meio de processos verbais que desempenham papéis factivos, ou seja, verbos que indicam comprometimento com a veracidade da ação expressa. No caso das passagens supracitadas, notamos que não há verbos estruturando

essas funções. Entretanto, ao desmembrarmos as orações e organizarmos de outra maneira, percebemos mais nitidamente o movimento endossador: “*Os alunos percebem que...*” e “*Concordamos com Antunes, quando ela mostra que...*”.

No fragmento (06), o autor convoca uma voz, representada na forma de *discurso docente*, para reforçar a problemática construída em sua dissertação, que se associa aos percalços enfrentados pelos professores no trabalho escolar para o desenvolvimento da escrita. Aqui, percebemos que a avaliação por *Endosso* já é apresentada pelo verbo factivo “questionar”. Isso indica que os professores, investidos de sua propriedade técnica, pontuam essas lacunas de maneira competente e verídica. Logo, desde a perspectiva do locutor, essas informações são tratadas de forma confiável e devem ser levadas em consideração pela audiência. Por serem apresentadas com concretude, o autor interpreta que elas têm força suficiente para alinhar-se à sua voz e fortalecer sua posição de mostrar que o ensino da escrita deve ser aperfeiçoado na escola. Como nos mostram Martin e White (2005), essas avaliações articulam vozes externas com o objetivo de validar proposições que dão garantia à ótica do outro. Isso acontece pela validação de posicionamentos alheios considerados como corretos e maximamente seguros (MARTIN e WHITE, 2005, p. 126). Para fortalecer suas asserções e passar a impressão de que não está solitário em seus posicionamentos, o autor usa ferramentas semânticas de avaliação que robustecem sua argumentação. Dessa forma, ao demonstrar que o outro segue um pensamento que caminha em paralelo ao seu, o locutor respalda essa fala externa através da mobilização de um recurso avaliativo por endossamento com o objetivo de validar seus próprios pontos de vista.

Com esse contexto analisado, temos subsídios necessários para afirmar que as produções textuais pertencentes às linhas de pesquisa do Ensino de Língua Portuguesa apresentam orientações argumentativas que evidenciam engajamento discursivo com as teses defendidas ao longo de seu escopo textual. Foi observado que a grande incidência de avaliações por *Contração Dialógica*, mais especificamente *Proposições* e *Endossos*, fizeram com que os autores manifestassem suas subjetividades enunciativas e se posicionassem frente às vozes que rondam o discurso adentrado, sejam elas favoráveis ou contrárias. Aqui, é interessante observar que os posicionamentos alheios são inseridos na tessitura textual de forma estratégica e pontual. Desde as vozes distanciadas até as endossadas, os prismas alheios são posicionados de modo a alinhar o posicionamento autoral que, como vimos, não se exime em demarcar seus posicionamentos no território textual por meio de investimento subjetivo. Mas é válido

pontuar que a postura argumentativa desses autores se ancora mais fortemente na formação de alianças vocálicas, mutuamente fortalecidas, do que em movimentos textuais de refutação ou concessão, que é o que acontece de modo característico nas produções pertencentes ao componente das Línguas Estrangeiras, como veremos a seguir.

5.2.2. *Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Língua Estrangeira*

Dentro do componente de Língua Estrangeira, o número total de avaliações avança um pouco em relação à Língua Portuguesa. Ao todo, foram 466 manifestações avaliativas catalogadas, sendo que 61 são avaliações monoglóssicas e 405 heteroglóssicas. Dentro do contexto das avaliações por *Heteroglossia*, foram alocadas 263 por *Contração Dialógica* e 142 por *Expansão Dialógica*. Aqui, as avaliações de maior destaque quantitativo são as valorações por *Negação* e por *Contra-Expectativa*, sendo essa última contabilizada como a de maior recorrência nos textos da área de Linguagens e suas tecnologias e a segunda mais incidente em todo o corpus do estudo. Observando a totalidade do objeto de análise, as avaliações pontuadas na área de Língua Estrangeira representam 15,5% do total das manifestações.

Dentre outras peculiaridades valorativas, de maneira similar ao grupo de textos pertencentes à área de Língua Portuguesa, as produções de Língua Estrangeira também possuem como característica principal a alta incidência de manifestações avaliativas por *Contração Dialógica*. Entretanto, diferente do último componente analisado, aqui, o maior índice de avaliações não recai sobre as categorias de *Proposição*, mas de *Contraposição*. Dessa forma, no grupo de produções de Língua Estrangeira, as valorações por *Negação* e por *Contra-Expectativa* compõem a maior representatividade dessa parcela do corpus. O quantitativo de avaliações por *Negação* (60 casos) é muito semelhante às avaliações por *Contra-Expectativa* (65 casos). Isso acontece porque muitas dessas manifestações são instanciadas funcionando conjuntamente em favor dos objetivos específicos da voz autoral. Assim, as principais características avaliativas dessas produções são: (01) o alto número de registros de avaliações por *Contraposição* em que o autor mantém um ponto de vista contrário à voz externa, demonstrando seu descontentamento em relação a avaliações terceiras e abrindo um confronto direto na tentativa de desencorajar as possíveis adesões aos posicionamentos defendidos por quem se pretende retirar incentivo; (02) a alta incidência de avaliações por *Negação* que, concatenadas com valorações por *Contra-Expectativa*, funcionam em um processo

de associação de argumentos que nutrem uma tese defendida pelo autor ou constroem o posicionamento autoral de forma a desencorajar diretamente uma voz que se quer suplantar; (03) a presença de manifestações avaliativas por *Distanciamento* que se isentam da responsabilização discursiva e, explicitamente, afastam-se de um posicionamento terceiro pelo não alinhamento ao teor da proposição; e (04) a presença de manifestações avaliativas por *Endosso* que representam um suporte argumentativo ancorado no conhecimento técnico do autor e instanciado por meio da marcação explícita de sua voz enquanto professor. Observemos como esses fenômenos se comportam no escopo do corpus.

A primeira característica dos textos de Língua Estrangeira se associa às avaliações que contraem o discurso por *Contraposição*. Essas manifestações tratam dos posicionamentos contrários a uma voz que marca um ponto de vista. Em muitos momentos, os produtores textuais registram seu descontentamento em relação às avaliações de outras pessoas e, assim, abrem um confronto direto na tentativa de desencorajar as possíveis adesões aos posicionamentos defendidos por quem se pretende retirar incentivo. Assim, nas avaliações por *Contraposição*, o autor/falante mantém um ponto de vista contrário à voz externa, cabendo-lhe organizá-lo mediante uma *Negação* ou uma *Contra-Expectativa* (SILVA, 2016, p. 42). Os trechos a seguir ilustram as primeiras manifestações.

(07) O sistema de ensino não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> barrar o uso destas tecnologias pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> estaria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> andando na contramão da história (**IDLE1OED**).

(08) [...] o que é ensinado em aula não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dá conta de atender a comunicação que o educando precisa para o convívio coletivo (**IDLE3ODI**).

Nos exemplos (07) e (08), podemos constatar a presença de duas avaliações contrapositivas por *Negação*. Esse tipo de manifestação, categorizada em pelo menos 60 vezes nessa porção do corpus, ilustra o grande investimento refutatório para um posicionamento que concorre diretamente com a voz autoral. Em (07), é inegável a força do engajamento discursivo do locutor, quando é colocado que o sistema de ensino não pode impedir a utilização de recursos tecnológicos na escola. Ao se posicionar dessa forma, o autor se comporta de maneira contrária a uma voz alheia que apoia a não utilização da tecnologia na educação, representada, possivelmente, por um discurso que apregoa uma educação mais conservadora, que, de acordo com essa noção, traria melhores condições de aprendizagem aos alunos. Perceba que logo após a marcação negativa, é instanciada uma avaliação de *Entretenimento* por *Probabilidade*, para deixar

clara a ideia de que não existe sequer uma possibilidade de sustentação do ponto de vista confrontado. Dessa forma, a voz do texto mobiliza uma avaliação por *Concordância* de caráter intratextual, marcada pela conjunção explicativa “pois”, que justifica o porquê de o autor tomar essa decisão discursiva ao estabelecer que o ponto de vista desafiado se movimenta de forma retrógrada, em comparação ao avanço tecnológico que se tem conquistado na sociedade contemporânea. Do mesmo modo, no fragmento (08), a voz autoral incita um embate direto com o discurso curricular vigente ao apontar a ineficácia dos conteúdos escolares para com as demandas sociais correntes. Aqui, as vozes que construíram o currículo são colocadas em xeque, sendo acionadas apenas com o objetivo de rejeitá-las. Do ponto de vista dialógico, essa mobilização avaliativa requer grande carga de comprometimento enunciativo, tendo em vista que produz uma contração de ideias em seu grau máximo. Nesses dois exemplos, os autores demonstram o mais alto grau de engajamento discursivo, pois contraem maximamente o espaço dialógico, dificultando a troca solidária de significados. Isso faz com que a voz autoral detenha toda a responsabilidade pelo dito, tendo em vista que não há flexibilização para a partilha do envolvimento vocálico.

Já as avaliações por *Contra-Expectativa* são aquelas construídas em meio a argumentações orientadas por oposições ou por concessões, com o objetivo de desencorajar vozes terceiras e enaltecer a postura argumentativa do próprio enunciador através da averiguação da lacuna constatada. Aqui, o grau de responsabilização autoral é forte, mas ainda abaixo do apresentado pelas avaliações por *Negação*. Vejamos como essas avaliações se comportam nas ilustrações a seguir:

(09) Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o assunto ser atual, grande parte dos materiais preparatórios para o ENEM encontrados nada mais são que as questões das provas de versões anteriores (**IDLE2OED**).

(10) [...] o educador de línguas da área de educação infantil deve <ENG-HGL-EXP-ENTOBR> conhecer a organização do ensino de línguas adicionais, contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, antes precisa <ENGHGL-EXP-ENT-OBR> compreender a criança e o mundo ao qual ela pertence, buscando alternativas viáveis de ensino que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> auxiliar em sala de aula (**IDLE4IOE**).

No exemplo (09), observamos que o autor avalia uma voz externa de maneira positiva, quando trata de sua relevância para a contemporaneidade. Entretanto, a preferência pelo uso circunstancial concessivo marcado pelo advérbio “apesar” demonstra que esse aspecto, por si só, não possui força suficiente de sustentação argumentativa. Assim, o autor fragiliza a voz acionada, apresentando uma lacuna que, através de uma avaliação atitudinal por *Apreciação*, impede que a oração principal seja organizada de maneira monoglóssica, pois há uma instanciação da expressão *nada mais*,

que circunscreve a definição do referente *materiais preparatórios para o ENEM*, para, assim, orientar a força argumentativa que a voz autoral visa percorrer. Já em (10), percebemos que a avaliação por *Contra-Expectativa*, expressa por meio da coordenativa *contudo*, lança uma ressalva à oração que a antecede, mostrando que, a despeito da obrigação do educador dominar o ensino de línguas, antes, ele deve conhecer o aluno em sua integralidade. Nos exemplos dados, essa mobilização pode ser comparada a um “cavalo-de-troia”, em que a entrada da “voz do outro” no discurso é realizada com o objetivo de demonstrar as fragilidades das posições em que se quer retirar força, lançando um argumento que ora traz uma ressalva autoral ora lança um argumento de maior força que suplanta o posicionamento confrontado. Esses significados apresentam as ausências que as proposições desafiadas não conseguem abarcar, o que produz uma relação solidária com o interlocutor em que se pressupõe a mesma surpresa que o autor/falante sentiu ao produzir o enunciado (VIAN Jr., 2010, p. 38).

Há, ainda, um encadeamento avaliativo das funções presentes nas avaliações contrapositivas por *Negação* e por *Contra-Expectativa* que, quando articuladas em conjunto, constroem significados de adição ou de suplantação argumentativa, o que se manifesta com recorrência nas produções do grupo de Línguas Estrangeiras. Nos primeiros casos, há uma sequência lógica que se instancia majoritariamente por meio da refutação da ideia de suficiência de um único argumento na defesa de um ponto de vista, necessitando, na perspectiva autoral, de uma adição argumentativa que funciona como complemento para a sustentação do posicionamento resguardado. Por intermédio de uma avaliação por *Contra-Expectativa*, marcada por uma estrutura coordenativa aditiva, abre-se espaço para a entrada de um novo item que funciona como um suplemento agregador em relação ao primeiro. Já no segundo caso, o resultado da colaboração das avaliações por *Contraposição* apresenta dois elementos: o primeiro que se configura como um argumento frágil a ser superado e o segundo como argumento que suplanta o anterior. Uma avaliação por *Negação* rechaça o argumento, propositalmente fragilizado pelo autor, para que, através da instanciação de uma avaliação por *Contra-Expectativa*, desencoraje o posicionamento confrontado ou nutra a força argumentativa da voz textual. Observemos como se dá o comportamento linguístico desse fenômeno nos exemplos a seguir:

(11) [...] Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGLCONT-DISC-CEXP> por conta dessa cobrança da sociedade <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, mas <ENG-HGL-CONT-DISCCEXP> também por acreditar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que é possível

<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> promover um ensino de inglês que desenvolva também as habilidades orais (**IDLE1OED**).

(12) A sociedade contemporânea espera <ENG-HGL-CONT-PROC-END> como produto final do ensino de línguas um falante e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> um leitor (**IDLE1OED**).

(13) É necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> que ensinemos, enquanto docentes <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, nossos alunos a argumentar diante de uma informação em vez de <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> serem receptores sem <ENG-HGL-CONT-DISCNEG> posicionamento crítico diante do texto lido (**IDLE2OED**).

(14) Deste modo, a pesquisa não <ENG-HGL-CONTDISC-NEG> estaciona quando o texto acaba, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ela repercute além do que está escrito (**IDLE4IOE**).

Nos fragmentos (11) e (12), observamos o processo de acrescência de argumentos que nutrem a força de sustentação de um determinado ponto de vista. Em (11), o autor tem por objetivo defender a relevância do desenvolvimento da habilidade oral no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Para isso, além da demanda social, é adicionada a posição autoral de que é plausível que os estudantes aprimorem os mecanismos de produção linguística na modalidade oral da língua inglesa, considerando o contexto de ensino levado em conta na pesquisa. Dessa forma, a voz autoral nega a consideração única de uma solicitação social e, através do funcionamento conjunto dessa refutação com duas avaliações por *Contra-Expectativa*, adiciona um novo item que, nesse caso, manifesta-se diretamente por meio de uma avaliação por *Pronunciamento*, marcada pelo verbo cognitivo “acreditar”. Já em (12), para endossar sua tese, o autor se apoia no escopo da voz social que, de acordo com a perspectiva, aclama um estudante competente na habilidade oral do idioma estudado. Nesse sentido, a dada valoração refutatória, marcada pelo advérbio negativo *não*, é fortalecida pela avaliação por *Contra-Expectativa*, que fragiliza o posicionamento de um aluno competente apenas no processo de compreensão leitora. Dessa forma, é acrescentada a relevância de uma aprendizagem de língua estrangeira pautada também no processo de aprendizagem de produção oral, além da compreensão leitora. Ao desmembrarmos e simplificarmos a proposição, obtemos uma estrutura semelhante à exemplificação (11) que, no caso, organizar-se-ia da seguinte forma: *a sociedade não espera apenas um leitor, mas também um falante*.

No caso dos exemplos (13) e (14), vimos que a concatenação das avaliações por *Negação* e por *Contra-Expectativa* não é organizada de maneira a agregar valor mútuo ao posicionamento autoral, mas funciona como mecanismo de expressão de um ponto de vista a ser suplantado pela voz autoral. Em (13), são colocados dois itens no jogo textual: o ensino que desenvolve uma sólida produção argumentativa e o ensino que desenvolve uma recepção acrítica frente aos textos. Aqui, a expressão *em vez de se*

configura como avaliação por *Negação* de caráter intratextual. Ela entra em cena com o objetivo de enaltecer uma voz em detrimento de outra. No caso, o posicionamento autoral do ensino argumentativo plausível é sobreposto sobre aquele que contribui para a acriticidade discente. Além disso, há a convocação de uma avaliação por *Contra-Expectativa*, instanciada pelo adverbial de exclusão *apenas*, que mitiga o poder de persuasão da voz alheia por circunscrever sua força argumentativa no texto, o que é arrematado com mais uma avaliação por *Negação* de cunho intratextual marcada pelo vocábulo *sem*. No caso do fragmento (14), o autor se utiliza de uma avaliação negativa com o objetivo de apresentar à audiência o potencial de seu estudo. Através da utilização do verbo “estacionar”, o autor quebra uma possível expectativa que poderia se formar a partir da espera de uma cessação das possibilidades de sua pesquisa, quando findado o texto. Com isso, por meio da *Contra-Expectativa*, é quebrada a noção de que a audiência acredite que as pesquisas dessa natureza não reverberam além do material linguístico e, desse modo, é construída a ideia de que a repercussão de sua pesquisa gera resultados positivos ao seu contexto de produção. Nesse sentido, as oito exemplificações demonstram um acentuado investimento pessoal do locutor na construção de suas proposições através de avaliações que contraem o discurso por valores contrapositivos. Esse recorte confirma que o elevado quantitativo de avaliações por *Contração Dialógica* indica que os professores de Língua Estrangeira empregam um forte comprometimento autoral nos movimentos argumentativos produzidos em suas dissertações de mestrado. Entretanto, além dessas características, é válido observar outras particularidades que se manifestam tipicamente nesse grupo de produções.

Apesar de não apresentar uma forte expressão de avaliações por *Expansão Dialógica*, aqui, as manifestações valorativas por *Distanciamento* representam a maior porcentagem de incidência, quando comparadas com todas as outras produções pertencentes aos componentes do corpus. Essa é uma característica típica dos textos do grupo de Língua Estrangeira: a recorrência de um movimento que se distancia de uma voz que se quer combater. Entretanto, esse afastamento não decorre da observação de fragilidades em vozes de autoridade que se pretende desencorajar, como nos deparamos normalmente, mas do distanciamento de crenças sociais que são avaliadas negativamente pelos professores de Língua Estrangeira. Vejamos.

(15) Apesar de estar presente nos currículos escolares <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> prevalece no seio da sociedade brasileira o mito de que <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>, definitivamente, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se aprende língua estrangeira na escola (**IDLE1OED**).

(16) A crença de que <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se aprende inglês na escola é recorrente entre alunos, pais e até <ENG-HGLCONT-DISC-CEXP> professores (**IDLE5OET**).

O exemplo (15) apresenta esse posicionamento instanciado na avaliação atitudinal *mito*. De acordo com o dicionário Aurélio, o significado do vocábulo “mito” paira sobre a “[...] Imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento” (FERREIRA, 1986, p. 436). Nesse sentido, podemos inferir que o movimento argumentativo do autor desencoraja o posicionamento social através de uma avaliação por *Julgamento* que questiona a veracidade da informação prestada e, por isso, afasta-se dela. Os valores por *Atitude* e *Engajamento* operam conjuntamente numa concatenação avaliativa que, ao mesmo tempo que desencoraja, se distancia da voz externa. No fragmento (16), essa mesma orientação é marcada pelo termo *crença* que retira, propositalmente, a força argumentativa do referente, já que, aqui, o significado de “crença” é tomado como um posicionamento construído por meio de uma subjetividade rasa, à margem de qualquer conhecimento técnico mais aprofundado que respalde a proposição, mesmo vindo daqueles que deveriam estar credenciados para alinhar-se ao posicionamento autoral, como observamos pela instanciação da avaliação por *Contra-Expectativa* no final da asserção. Aqui, o advérbio focalizador aditivo *até* sugere que o agente *professor* não deveria compactuar com o mesmo posicionamento dos agentes *pais* e *alunos*, tendo em vista que, por ser técnico da área, seu ponto de vista profissional suplantaria qualquer perspectiva rasa sobre o contexto. Como isso não acontece, há um fortalecimento da posição autoral, que considera trazer um tratamento diferenciado já que desmistificará essa crença de maneira segura e técnica. Nesse contexto, compreendemos que os professores de Língua Estrangeira orientam seus argumentos, considerando a existência de crenças sociais que são avaliadas através de afastamentos vocálicos e que devem ser combatidas por meio de reflexões e ações respaldadas em conhecimentos sólidos da área.

Associado a isso, uma última peculiaridade avaliativa que vale mencionar está relacionada com um tipo específico de *Endosso* que se manifesta recorrentemente nas produções de Língua Estrangeira. Não se trata do modelo tradicional de avaliação de uma voz externa para subsidiar algum posicionamento, mas de um *Endosso* que se volta para a experiência/formação profissional da voz textual, respaldando os argumentos

através da identificação de sua autoridade enquanto técnico da área. Vejamos como essas avaliações se comportam nos trechos a seguir:

(17) Contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, neste estudo, delimito-me <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a refletir sobre o ensino de LI, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é a minha área de atuação e é minha inquietação, enquanto professora-pesquisadora <ENG-HGL-CONT-PROC-END> (**IDLE3ODI**).

(18) Isso significa que o professor enquanto educador <ENG-HGL-CONT-PROC-END> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> preocupar-se com a formação do aluno [...] (**IDLE5OET**).

O fragmento (17), por exemplo, aponta para a figura do professor como *professora-pesquisadora*. Isso traz uma qualificação adicional para a própria voz do autor, que endossa sua proposição por expressar que o posicionamento foi produzido não apenas por uma professora, mas por uma pesquisadora da área, o que visa gerar um maior grau de confiabilidade e aderência ao ponto de vista defendido. Com apenas um recurso lexical, a voz autoral apresenta suas credenciais e, com isso, endossa a concretude de sua fala por avaliar não apenas conteúdo das proposições em sim, mas também de quem essas propostas foram originadas. Aqui, a autoridade do sujeito que diz é um fator de estratégia argumentativa. Já em (18), observamos que o referente *professor* é recategorizado à figura de *educador*. Desse modo, podemos depreender que a voz autoral considera que esse título agrega o sentido de um profissional mais atento à formação integral do aluno. Isso significa dizer que, revestido da atribuição de educar, o professor possui funções que a voz autoral avalia enquanto imprescindíveis à prática docente. E para convencer a audiência de que sua perspectiva é válida, é instanciada uma valoração endossatória que adiciona a força de responsabilidade que o léxico *educador* possui ao referente *professor*. Perceba que, ao endossar a fala, fica mais fácil que a interlocução, provavelmente formada, em sua maioria, por professores, assimile essa compreensão de receber mais uma atividade profissional, tendo em vista que a proposta está sendo lançada sob a perspectiva do zelo que o docente deve empregar na formação educacional de seus estudantes. Tanto no caso (17) quanto no (18), observamos que há uma mobilização avaliativa que agrega força a recursos lexicais que se pretende ofertar um novo efeito semântico. Certos sentidos são analisados enquanto insuficientes na construção argumentativa dos textos. Por isso, opta-se pela utilização de valores que direcionem os significados a um novo ângulo que carrega o sentido exato que a voz locutória pretende dar a sua proposta. Essas ferramentas funcionam como suplementos intensificadores que operam lexicalmente para nutrir pontos de vista autorais sobre determinados referentes, seja sobre o conteúdo propriamente dito das

proposições, seja sobre a expressão direta das credenciais de autoridade que a voz autoral possui para declarar determinadas afirmações.

Em suma, o que percebemos é que os produtores textuais do eixo de Língua Estrangeira realizam movimentos argumentativos de avaliação que, de fato, podem ser encarados como elementos indicadores de alto engajamento autoral. Através de valores que contrariam posicionamentos terceiros ou, pelo menos, realizam concessões, as vozes locutórias constantemente advogam pontos de vista que requerem uma forte mobilização contrativa com relação ao discurso. Essa orientação faz com que não haja marcas de isenção ou ofuscamento autoral, o que torna a relação entre as vozes internas e externas estabelecida de maneira tensiva. A diferença quantitativa entre os valores expansivos e contrativos é o maior de todo corpus analisado. Esse dado, antes mesmo da observação qualitativa, já indicava uma forte concentração de responsabilidade discursiva para a locução textual, visto que a alta incidência de avaliações contrapositivas por *Contração Dialógica* indica não somente um confronto sobre um dizer externo, mas uma posição marcada com relação aos pressupostos que a voz locutória estabelece para si dentro de seu nicho de pesquisa. Além disso, a existência dos altos índices de valores propositivos por *Concordância*, *Pronunciamento* e *Endosso* reafirmam os movimentos autorais de relações vocálicas construídas de forma a serem consideradas altamente confiáveis. Assim, é relevante pontuar que as vozes e as instituições de autoridade convocadas ao texto não são registradas na tessitura textual enquanto estratégias de compartilhamento de responsabilidade enunciativa ou de encobrimento de posturas que deveriam ser essencialmente autorais. Mesmo em argumentos expansivos, aqui, esses convites são produzidos, em sua maioria, de forma a estabelecer conexões entre perspectivas que funcionam como apoio para a construção dos posicionamentos locutórios. Dessa forma, observados todos os aspectos quantitativos e qualitativos analisados aqui, consideramos justo afirmar que as produções dissertativas do eixo de Língua Estrangeira, do ponto de vista avaliativo, apresentam um forte grau de responsabilidade enunciativa, não havendo constantes movimentos de ofuscamento ou isenção autoral. Vejamos, agora, quais as posturas dessas avaliações dentro do contexto de pesquisa do eixo disciplinar Artes.

5.2.3. Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Artes

No último componente da área de Linguagens e suas Tecnologias, o grupo de textos da disciplina de Artes apresentou 396 avaliações por *Engajamento*. Sua estrutura

é composta por 85 avaliações monoglóssicas e 311 avaliações heteroglóssicas. Com relação ao corpus geral, as manifestações desse eixo disciplinar representam 13,2% dos casos encontrados. Quando vistos isoladamente, as avaliações por *Monoglossia* superam todas as categorizações das linhas de delicadeza das avaliações por *Contração e Expansão Dialógicas*. São 85 casos de avaliações monoglóssicas seguidos de 54 casos de avaliações de *Expansão Dialógica* por *Probabilidade*. Quando comparado aos componentes curriculares que pertencem à área das linguagens, a disciplina de Artes apresenta o maior quadro de avaliações por *Monoglossia*. Para se ter uma noção, ao fazer um paralelo com os dados levantados no grupo de textos de Língua Portuguesa, a disciplina de Artes soma quase o dobro do número de manifestações monoglóssicas no conjunto de suas produções, de modo que essa fotografia das avaliações do grupo de Artes é a principal peculiaridade encontrada nesse nicho.

O processo de construção da *Monoglossia* em um texto se associa à produção de falas que se apresentam de forma dialogicamente inertes. Isso significa dizer que adotar uma postura monoglóssica nos enunciados é o mesmo que lançar afirmações que são, intencionalmente, construídas como verdades para os interlocutores, a fim de gerar o encerramento de possíveis tensões entre pontos de vista. White (2002) e Martin e White (2005) mostram que esses movimentos textuais são tidos como estratégicos por serem tentativas sociossemióticas não-dialogizadas de sufocar posicionamentos alternativos que possam gerar concorrência vocálica para com a voz autoral. Observando a acentuada quantidade de reações monoglóssicas encontradas nas produções da disciplina de Artes, observamos quatro tipos de manifestações que podem ser classificadas da seguinte forma: (01) movimentos narrativos de apresentação de experiências pessoais no campo da docência; (02) colocações em que a polaridade textual se concentra no lado de eixos positivos nos enunciados (orações afirmativas); (03) processos relacionais que estruturam conceitos, esclarecimentos ou caracterizações; e (04) movimentos retóricos próprios da seção introdutória de textos acadêmicos. Vejamos algumas ilustrações de como essas avaliações se comportam dentro do corpus.

A primeira peculiaridade das produções do componente Artes se associa ao movimento narrativo que os locutores realizam para apresentar experiências pessoais no campo da docência. Pontuados por marcas de primeira pessoa, os professores de Artes avaliam suas decisões epistemológicas e metodológicas com base em vivências educacionais, explicitamente manifestadas nos textos, que influenciam as tomadas de decisões vinculadas à pesquisa. Essas avaliações são expressas por meio de valorações

monoglóssicas que, pela não celebração de outras vozes ou pelo não reconhecimento de posições alternativas, não abrem margem para interações dialógicas, conforme apresentado nos exemplos a seguir.

(19) [...] <ENG-MONOGL> no estado da Paraíba no ano de 2012, tive meu primeiro contato com a sala de aula e com turmas de Ensino Médio **(IDART1ADP)**.

(20) <ENG-MONOGL> A prática da leitura do meio permeia minhas práticas docentes desde que desenvolvi um projeto de revitalização des estrutura física [...] **(IDART2CTO)**.

(21) <ENG-MONOGL> O teatro esteve presente em minha trajetória antes da minha formação profissional como docente [...] **(IDART4MDE)**.

Os exemplos 12, 20 e 21 trazem à tona noções subjetivas que marcaram a trajetória profissional dos três autores. Todas as passagens avaliam os percursos docentes como subsídios válidos para situar reflexões. Marcas pronominais de caráter possessivo ou pessoal, em primeira pessoa, demonstram nos textos o mergulho que os autores realizam em um movimento de auto-observação sobre suas práticas, enquanto professores ao longo de suas histórias. Nesse sentido, como as vozes dos textos tratam de experiências pessoais, não se estabelecem relações de negociações entre vozes alheias. Como se trata de algo particular ao autor, é natural que não haja construções que abram acesso a questionamentos externos, tendo em vista que as colocações se referem a impressões subjetivas sobre as próprias experiências dos autores, o que movimenta o texto a uma direção dialogicamente encerrativa. Por isso, elas possuem, no movimento da construção argumentativa, poder de sustentação empírica, não abrindo espaços para interpelações.

Provavelmente, por se tratar de uma disciplina pautada na sensibilidade, no subjetivismo e na expressão do artista, esse característico movimento avaliativo tenha sido tão acentuado entre as produções que perpassam por esse campo de estudos. Aqui, as vozes textuais parecem sentir-se à vontade para trazer diretamente suas impressões pessoais para a tessitura dos textos acadêmicos, o que quebra com a noção bastante difundida sobre o afastamento pessoal do pesquisador com relação ao seu texto. Se considerarmos como verdade a premissa de que as artes quebram tradições, essas organizações avaliativas, que marcam uma assinatura dos professores de Artes, também denotam a liberdade do artista que, aqui, se faz presente, também, como professor, para discutir livremente suas impressões/avaliações de mundo dentro do escrever acadêmico.

Uma outra forma como as asserções monoglóssicas se estabelecem nesses textos está ligada a colocações em que a polaridade textual se concentra no lado dos eixos positivos, ou seja, em orações afirmativas. De acordo com Balocco (2010), esse tipo de manifestação contribui para o desenvolvimento monoglóssico do texto (BALOCCO,

2010, p. 46), tendo em vista que, em suas construções, são mitigadas possíveis tensões vocálicas entre posicionamentos, isto é, as premissas são tomadas como pressupostos verdadeiros para todos os interlocutores da situação instaurada. Nas produções do grupo de Artes, é comum observar a presença de uma considerável quantidade de asserções desse tipo, como demonstrado nos trechos a seguir:

(22) <ENGMONOGL> [...] a leitura da espacialidade coloca o estudante na condição de pesquisador e produtor (**IDART2CTO**).

(23) <ENGMONOGL> A experiência artística aparece como uma das mais libertadoras (**IDART3ESM**).

Nos dois trechos, são apresentadas informações assertivas em que a voz autoral realiza um jogo estratégico para dar a impressão de que inexistem tensões entre quaisquer posicionamentos e, conseqüentemente, haver segurança e confiabilidade no dito. São asserções que trazem pontos de vista da voz autoral sobre os objetos *leitura da espacialidade*, no trecho (22), e *experiência artística*, no trecho (23). No entanto, essas avaliações parecem ser apresentadas como pontos pacíficos entre a interlocução, ou seja, são colocadas como pressupostos que não estão em questão. Dessa forma, o destinatário em potencial é tomado como alguém que compartilha do mesmo juízo de valor defendido, monoglossicamente, pela voz locutória. Por isso, enquanto lemos, não temos a impressão de que estamos diante de reflexões instáveis ou questionáveis. Martin e White (2005) consideram as avaliações monoglóssicas como mecanismos textuais complexos e dotados de objetivos comunicativos estratégicos no contexto dos enunciados (MARTIN e WHITE, 2005). Nesses casos, as vozes textuais dos professores de Artes produzem um caminho de estabilidade reflexiva para seus leitores, o que, mais adiante, fará com que as avaliações heteroglóssicas sejam tomadas pela audiência de forma mais receptiva, sem gerar grandes impactos ou estranhamentos, mesmo quando houver instâncias avaliativas que abram acesso a trocas de significados mais efervescentes. Nessas produções, as avaliações por *Monoglossia*, manifestadas por colocações em que a polaridade textual se concentra em eixos positivos, cumprem a função de situar a interlocução dentro do contexto de estudos do pesquisador, para gerar um elo de solidariedade e, conseqüentemente, facilitar a adesão dos posicionamentos heteroglóssicos que serão defendidos a posteriori.

A terceira característica da típica presença monoglóssica nos textos do campo das Artes se conecta a processos relacionais que estruturam conceitos, esclarecimentos ou caracterizações. Esses movimentos textuais expressam uma relação de natureza estática entre dois pontos e são marcados por processos ligados à noção do *ser*, em que

são gerados significados atributivos ou identificadores para seres, ideias, artefatos ou fenômenos. Todas as línguas são dotadas de processos relacionais que se acomodam sistematicamente em suas gramáticas e se manifestam de maneira intensiva, circunstancial ou possessiva (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 215). Os exemplos de manifestações monoglóssicas que trataremos a seguir ilustram essa classificação tríade dos processos relacionais de Halliday e Matthiessen (2004). Vejamos.

(24) <ENG-MONOGL> Essa experiência está em processo no Instituto Federal de Alagoas [...] **(IDART3ESM)**.

(25) [...] esse trabalho em grupo tem implicações institucionais [...] **(IDART3ESM)**.

(26) <ENG-MONOGL> Uma das dificuldades de lidar com esse tempo reduzido nas escolas estaduais é a realidade presente [...] **(IDART4MDE)**.

O exemplo 24 demonstra um processo monoglóssico relacional por circunstância, em que o verbo *está* funciona como um processo relacional que conecta o identificador circunstancial *em processo no Instituto Federal de Alagoas* ao identificado *essa experiência*. Já no exemplo 25, observamos uma avaliação monoglóssica instanciada por um processo relacional possessivo. Aqui, o portador *esse trabalho em grupo* recebe o atributo *implicações institucionais*, por meio do processo relacional possessivo *tem*. Por último, o excerto 26 apresenta uma avaliação monoglóssica por meio de um processo relacional intensivo, em que a cláusula *uma das dificuldades de lidar com esse tempo reduzido nas escolas estaduais* é considerado como o identificado que, por sua vez, se conecta, através do verbo relacional *é*, ao identificador *a realidade presente*. Esses recursos encontrados nos enunciados dos professores de Artes, como estratégias monoglóssicas, contribuem para a caracterização de conceitos o quais os autores pretendem manter livres de questionamentos. Ora, é nesse momento textual que eles estão situando seus leitores no contexto da pesquisa. Nesse sentido, quanto maior a estabilidade das trocas de significados nas introduções dos textos, maior a chance de confiança do leitor com relação ao dito. Consequentemente, menor serão os riscos de questionamentos para as posições que, inevitavelmente, mais tarde, serão tomadas nas produções. Essas noções introdutórias referenciam à pesquisa dos autores e sustentam suas preambulares bases reflexivas, sejam elas técnicas ou empíricas. Garantir a estruturação desses conceitos iniciais na seção introdutória dessas dissertações cumpre um papel fundamental de manutenção solidária de significados entre os interlocutores do texto.

O último tipo de manifestação monoglóssica que encontramos no nosso material é bastante óbvio. No entanto, para não deixarmos de contemplar todas as manifestações catalogadas, acreditamos ser válido citá-lo, mesmo que brevemente. Trata-se dos movimentos retóricos próprios da seção introdutória de textos acadêmicos. Esses movimentos são como blocos de textos que podem se ramificar por uma ou mais cláusulas desempenhando funções comunicativas dentro do texto e, quando juntados a outros movimentos retóricos, formam um corpo exemplar que constitui uma estrutura informacional peculiar ao gênero discursivo (MOTTA-ROTH, 1998, p 127). Nas seções introdutórias de textos acadêmicos, essas manifestações se estabelecem por transações textuais canônicas, como, por exemplo, contextualização do tema, apresentação de objetivos, construção de hipóteses descrição metodológica, etc. O trecho a seguir ilustra como a *Monoglossia* se estabelece nesses contextos.

(27) <ENG-MONOGL> A metodologia utilizada na presente pesquisa de carácter qualitativo culminou na pesquisa bibliográfica, juntamente com a coleta de dados através da análise dos questionários aplicados junto aos alunos participantes do projeto (**IDARTSEEM**).

A voz textual constrói a maneira como se estabeleceram os parâmetros metodológicos da pesquisa. Por se tratar de um movimento puramente descritivo, escolhido pelo pesquisador, as asserções não abrem espaço à dialogia, não cabendo questionamentos sobre a maneira como o processo se deu. Aqui, a voz interna do texto apenas trata dos caminhos tomados para a pesquisa, pois, pressupõe-se que não existe maior autoridade sobre a descrição de como se deu o caminho da pesquisa do que a voz do próprio pesquisador. Por isso, o enunciado se constrói de forma puramente monoglóssica.

Apesar do fenômeno da *Heteroglossia* se manifestar com menor intensidade nas produções do eixo disciplinar de Artes, há características que se expressam que não podem passar despercebidas nessa análise. As avaliações por *Contração Dialógica* aparecem como maioria no corpus, cerca de cinquenta manifestações a mais do que as avaliações por *Expansão Dialógica*. Isso significa que, somadas às avaliações monoglóssicas, que não abrem margem para trocas dialógicas, essas vozes internas ao texto realizam muitos movimentos que tendem à indisposição em produzir elos de solidariedade para com posicionamentos alternativos, utilizando desde estratégias de endossamento até contraposições a posicionamentos terceiros, para defender o ponto de vista do texto.

As produções do grupo de Artes mantêm o mesmo movimento heteroglóssico já verificado nos outros dois eixos disciplinares do campo de Linguagens e suas

Tecnologias. Há uma forte inclinação pela instanciação avaliativa de valorações que contraem o discurso dialogicamente, ou seja, as vozes textuais constroem a aceitabilidade solidária de posicionamentos alternativos e acionam apenas os pontos de vista alheios que são julgados como favoráveis ao discurso protegido.

Por outro lado, existe, aqui, uma peculiaridade heteroglóssica que diferencia o grupo dessas produções em relação aos outros dois eixos disciplinares já analisados. Em grande parte das vezes que os autores decidem pronunciar-se, há um constante movimento textual que entrelaça a voz locutória do texto a avaliações com significados de possibilidades ou endossamentos assistentes às asserções proclamadas. Por estar em um lugar avaliativo de alto grau de responsabilização, a voz interna do texto, com a finalidade de suavizar o estado de comprometimento textual, convoca avaliações que ora abrem espaços para outras possibilidades de pontos de vista, ora são complacentes ao posicionamento autoral para dar suporte ao dito. Assim, constantemente, essas relações se estabelecem por meio de valorações que conectam posicionamentos avaliativos por *Pronunciamento* a avaliações que levam o diálogo vocálico a direcionamentos que expandem o canal discursivo, seja por *Probabilidade* ou, em menos casos, por *Endosso*. Desse modo, os posicionamentos internos operam um jogo avaliativo que estabelece relações entre as valorações por *Contração* e *Expansão Dialógicas*. Nesse sentido, percebe-se que esse formato de estrutura avaliativa vale como subterfúgio para atenuar o grau de comprometimento das asserções prestadas. Ora, se a voz textual declara seus posicionamentos, explicitando, constantemente, o ponto de vista do outro para respaldar seu discurso, certamente, o peso da responsabilização declarativa é minimamente compartilhado com as vozes externas acionadas. Por conseguinte, a carga das declarações não se concentra apenas no autor, mas em um grupo de outras vozes, reais ou potenciais, que compactuam do mesmo posicionamento, minimizando a forte exposição que o autor enfrentaria, caso tivesse optado por manter-se solitário em seus pronunciamentos. Vejamos como essa estrutura se comporta dentro do corpus.

(28) [...] juntamente com o corpo docente da escola, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> propomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> utilizar o método de ensino por projeto numa tentativa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de estimular os alunos [...] (**IDART1ADP**).

(29) [...] então poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> dizer <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> junto a Foucault <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que nós professores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> precisamos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> reacender este aluno através de experiências que iluminem a obscuridade do seu contexto (**IDART4MDE**).

(30) [...] Assim como esse autor <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, acredito que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, tendo propriedade dos benefícios dos quais a linguagem teatral pode

<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> proporcionar <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, conseguirei superar alguns desses desafios (**IDART4MDE**).

Todos os excertos ilustrados apresentam momentos em que os autores declaram alguma de suas valorações por *Pronunciamento*. Tradicionalmente, marcado pela subjetividade da voz interna, nesse tipo de avaliação, a voz autoral deixa claro seu posicionamento, frente aos que coexistem, por meio de pontos de ênfase, intervenções explícitas e interpolações. Nessas ilustrações, percebemos que as avaliações por *Pronunciamento* operam de maneira concatenada com manifestações por *Endosso* e/ou *Probabilidade*. E isso acontece de maneira frequente nas produções da disciplina de Artes. No exemplo (28), notamos que o autor agrega ao seu ponto de vista vozes de outros professores para somar forças à declaração do uso do método de ensino por projeto. Perceba que, antes de proclamar diretamente seu apontamento, o autor apresenta a avaliação por *Endosso*: *juntamente com o corpo docente da escola [...]*. Após isso, é acionada uma valoração por *Probabilidade* que atenua a força já construída pelo autor com a finalidade de esclarecer que sua proclamação se trata de uma tentativa, ou seja, há a busca de um equilíbrio da responsabilização do *Pronunciamento*, pois, por si só, essa avaliação já carrega um estado alto de comprometimento discursivo.

De forma similar, as ilustrações (29) e (30) demonstram outras situações de como as vozes autorais parecem sentir-se mais confortáveis quando instanciam avaliações por *Pronunciamento* emparelhadas com valores por *Endosso* e *Probabilidade*. Em (29), inicialmente, a voz autoral faz questão de suavizar a intensidade de sua proclamação por meio do modalizador verbal ‘*poderia*’ dizer, ou seja, já há uma atenuação prévia que abre espaço, pelo menos, para a admissão de vozes alternativas que também tratam do tema abordado. Logo após, e também sem ainda proclamar, o autor convoca a voz de autoridade do filósofo *Foucault* para explicitar que seu posicionamento está sendo proferido junto ao importante filósofo. Como arremate, é ampliada a perspectiva do endossamento ao ser realizada uma operacionalização como estratégia de aproximação do autor à audiência, pela sua inclusão enquanto parte da classe docente: *nós professores precisamos [...]*. Somente após preparar toda essa estruturação, é que a voz do texto celebra sua declaração de que é necessário *reacender este aluno através de experiências que iluminem a obscuridade do seu contexto*. Do mesmo modo, em (30), há uma estruturação endossante que segue a organização com um sentido de conformidade: *Assim como ‘X’, acredito que ‘Y’*. Perceba que o autor faz referência a uma voz externa que ele julga favorável a ser concatenada ao seu discurso.

Entretanto, parece que o autor ainda não se sente confortável o suficiente para proclamar suas avaliações por *Pronunciamento* de maneira mais autônoma, pois, recorrentemente, flagramos a busca pelo respaldo e validação do outro, para realização de movimentos textuais de comprometimento pelas afirmações proferidas. Não estamos negando, aqui, que os professores de Artes não usam recursos de relevo que operam proposições que possivelmente seriam resistidas por potenciais vozes interlocutórias. Como vimos, há avaliações de comprometimento autoral. Mas, diferente do que observado nos dois outros eixos disciplinares, que compõem a área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, as vozes internas das produções de Artes têm por predileção movimentos textuais heteroglóssicos que mitigam o grau de responsabilização das proclamações proferidas, ora por meio do acionamento de autoridades especializadas, ora por meio de aberturas de significações vocálicas marcadas por avaliações que expandem o diálogo por meio de qualificações probabilísticas.

Desse modo, concluímos que o processo avaliativo das produções do eixo das Artes se organiza de maneira monoglóssica e heteroglóssica relativamente em equilíbrio. A alta incidência de valores por *Monoglossia* nos textos revela um exercício do pesquisador na busca de produzir asserções que não abrem margem a interpretações alternativas que possam comprometer os caminhos pelos quais o autor pretende trilhar junto a sua audiência. A utilização desse recurso foi observada com frequência nos momentos iniciais das seções introdutórias dos textos, o que nos leva à compreensão de que sua instanciação foi posicionada de maneira estratégica para trazer o leitor para um ambiente pacífico de conclusões. Esse movimento gera um elo de solidariedade e, conseqüentemente, facilita a adesão dos posicionamentos heteroglóssicos advogados posteriormente. Com relação aos processos avaliativos por *Heteroglossia*, o que se percebe é uma equilibrada organização entre valores por *Contração* e *Expansão Dialógicas*. Isso significa dizer que nem existe um extremo teor de oposição vocálica e tampouco um alto caráter de aderência vocálica. Há um equilíbrio quantiquitativo que opera entre os polos. Como vimos, índices atributivos e ponderativos se equiparam a valores propositivos e contrapositivos, tornando a estrutura avaliativa das produções de Artes organizada de maneira razoavelmente comprometida com as informações prestadas. Por exemplo, de acordo com as análises, exemplos de valores por *Pronunciamento* concatenados a sentidos expansivos por *Probabilidade* conferem ao texto um movimento proclamatório que se move em direção a colocações baseadas em

subjetividades autorais, mas que é comedido textualmente pela possibilidade de negociação de significados e pontos de vistas alternativos construídos como igualmente válidos na relação interpessoal vocálica estabelecida. Ao mesmo tempo que há um impulso que aponta a um processo de protagonismo autoral, há uma força ponderativa que retém esse movimento. Desse modo, baseado nas observações comportamentais dessas avaliações, concluímos que o nível de engajamento discursivo revelado nas produções do eixo de Artes é razoável, tendendo para o polo contrativo, mas sem apresentar grande carga em alguma de suas linhas de delicadeza. Há uma distribuição equilibrada, seja quando observamos o bojo de avaliações contrapositivas e propositivas, seja quando comparamos com a maioria dos tipos de valores expansivos.

5.2.4. Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Biologia

No escopo das produções da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias, o componente da Biologia soma 240 avaliações por *Engajamento*. 37 dessas manifestações estão categorizadas em avaliações monoglóssicas e 203 compõem o campo das avaliações heteroglóssicas. Até aqui, o eixo disciplinar da Biologia foi o primeiro caso em que o número de manifestações por *Expansão Dialógica* superou o das avaliações reconhecidas como *Contração Dialógica*. A maior parte das manifestações, vistas isoladamente sob a perspectiva das linhas de delicadezas, possuem as avaliações por *Reconhecimento* como maior incidência entre o escopo. Ao todo, as avaliações monoglóssicas e heteroglóssicas representam 8% do corpus total analisado.

Assim como em outros casos, aqui, a recorrência de determinadas estruturas avaliativas por *Engajamento* indica uma assinatura de valorações peculiares aos professores da área. A maneira como as avaliações desse grupo de autores se comportam, na relação interpessoal entre vozes reais e potenciais, demonstra que a voz locutória apresenta um estilo próprio de encarar pontos de vista que dialogam (ou poderiam dialogar) com o texto. Dessa forma, além das avaliações comuns aos textos de caráter científico/acadêmico, foram pontuadas três características típicas dessa comunidade que podem ser elencadas da seguinte forma: (01) frequente incidência de avaliações atributivas por *Reconhecimento* com custo interpessoal vocálico mitigado e, por conseguinte, com o processo de negociação dos significados sob tutela do leitor; (02) alto índice de modalização avaliativa epistêmica por *Probabilidade* na construção da defesa do ponto de vista autoral; e (03) recorrência de valorações por *Modulação*

com significados de obrigatoriedade/necessidade apontadas para o referente escola e/ou professor.

A primeira característica que discutiremos se relaciona à constância da presença de avaliações atributivas por *Reconhecimento* que constituem um atenuado custo interpessoal vocálico e um processo de negociação de significados sob tutela apenas do leitor. As vozes internas dos textos de Biologia convocam a entrada de posicionamentos alheios com a finalidade de construir uma marcação argumentativa calcada sobre pontos de vista pré-existentes. Essas atualizações avaliam vozes de autoridade como pertinentes aos objetivos de pesquisa das dissertações. No entanto, sem ultrapassar a mera identificação do alheio, o autor não estabelece um elo de discussão entre os posicionamentos instanciados e, em um processo de apropriação vocálica, se utiliza da voz do outro para se valer de teses já construídas, infiltrando-se no olhar externo e estabelecendo-o enquanto seu. Vejamos como essas avaliações se comportam nos fragmentos a seguir.

(31) Atualmente, existem 886 Unidades de Conservação Ambiental que abrigam uma grande biodiversidade, proporcionando condições ideais para o ensino e para estudos científicos de todos os níveis (SNUC/MMA, 2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Na região do Estado do Ceará denominada de Maciço de Baturité encontra-se uma Área de Proteção Ambiental, a APA da Serra Baturité, composta pelos municípios de Aratuba, Baturité, Capistrano, Caridade, Guarimiranga, Mulungu, Pacoti, Palmácia e Redenção (SEMACE/CE, 1992) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (Figura 1) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. [...] Cerca de vinte anos após a criação da APA da Serra de Baturité, muitos questionamentos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> são levantados tendo em vista <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a preservação da biodiversidade existente na região, bem como a necessidade de uma melhor atuação dos órgãos responsáveis pela fiscalização e manejo dos recursos naturais. Conforme Araújo et al. (2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, esta APA é um lugar [...] Os mesmos autores também comentam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...] (**IDBIO4ICD**).

(32) Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o ensino de Ciências e Biologia no Brasil venham crescendo em todos os níveis de importância, à medida que <ENG-MONOGL> a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como modalidades essenciais no desenvolvimento econômico, social e cultural de um país, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> vivenciamos inúmeros movimentos de transformação desse ensino (KRASILCHIK, 2011) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Marcado por uma dicotomia, que constitui um desafio para os educadores da área, o ensino de Biologia vem presenciando em seus conteúdos e metodologias, uma direcionalidade quase que exclusiva de preparação do aluno para os exames vestibulares, em detrimento das <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> finalidades atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9394/96 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2007) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Gestado pela tradição liberal burguesa na França, esse modelo enciclopédico tem <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> a escola em sua maior dimensão pedagógica, a aquisição do saber, corporificado pela memorização de denominações e conceitos, bem como pela reprodução de regras e processos, como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos (OLIVEIRA, 2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (**IDBIO5ADU**).

No fragmento (31), é possível observar uma sequência avaliativa de posicionamentos terceiros que a voz autoral convida para compor a argumentação do texto. Entre avaliações atributivas por *Reconhecimento* e propositivas por *Endosso*,

observamos que são emendadas diversas vozes que se complementam em uma linha de raciocínio organizada pela voz autoral, mas que não há protagonismo locutório em sua estrutura. As vozes de *SNUC/MMA (2013)*, *SEMACE/CE (1992)* e *Araújo et al. (2006)* se integram aos posicionamentos por *Endosso*, representados pela *Figura 1* e pelos *muitos questionamentos levantados*, com o objetivo de organizar as declarações que a voz autoral busca desempenhar. No entanto, pelo jogo argumentativo, observamos um processo de transferência da responsabilidade enunciativa para posicionamentos terceiros. Perceba que o autor não estabelece um elo de discussão entre os movimentos concatenáveis do texto, ficando a cargo da interlocução a responsabilidade pela negociação dos sentidos textuais e pelo entendimento de que a construção desses significados representa um alinhamento da voz autoral em relação às ideias defendidas pelos posicionamentos convocados. No caso, a *SNUC/MMA (2013)* adentra o texto para relatar a existência das Unidades de Conservação Ambiental; a *SEMACE/CE (1992)* apresenta a existência de uma Área de Proteção Ambiental em determinados municípios; a voz da Figura 1 endossa, visualmente, as informações prestadas até então; os *muitos questionamentos levantados* representam o valor de endosso daqueles que discutem a preservação da biodiversidade existente na região; e, por último, a voz de *Araújo et al. (2006)* arremata os significados pela noção subjetiva sobre a APA e a educação ambiental. Como demonstrado, nesse contexto, entre tantos acionamentos vocálicos, a voz locutória se exime tanto de posicionar-se com relação ao dito alheio quanto de produzir explícitas conexões dialógicas entre as declarações apresentadas. De modo similar, em (32), o autor instancia três avaliações por *Reconhecimento* em formato de citações indiretas: *Krasilchik (2011)*; *Ricardo; Zylbersztajn (2007)*; e *Oliveira (2009)*. Por se tratar de referências que não são organizadas pela transcrição literal de palavras, mas pela reprodução das ideias de outrem, fica mais confortável para a locução transmitir avaliações externas, sem parecer que esses valores não são essencialmente autorais, principalmente quando não são registradas as tradicionais circunstâncias de ângulo, como no caso do segundo fragmento. As vozes externas estão marcadas pelas orientações estabelecidas pela ABNT, ao final dos sentidos construídos. Isso nos faz pensar que todas as avaliações registradas nesse encapsulamento, inclusive as de maior grau de comprometimento enunciativo, não pertencem ao bojo da voz autoral. Ainda que no decorrer da leitura pareça, quando chegamos ao encerramento das discussões das cláusulas e nos deparamos com os registros de marcação indireta dos referentes, confirmamos que os julgamentos de abertura ou estreitamento dos canais

dialógicos foram estruturados essencialmente através de avaliações pertencentes a vozes externas convocadas para o processo de construção argumentativa do texto. Desse modo, o custo interpessoal da relação dialógica estabelecida entre vozes autorais e vozes alternativas é atenuado em seu caráter de comprometimento discursivo, preservando, assim, a face do produtor que acionou o posicionamento do outro para compor seu escopo textual.

Uma segunda recorrência avaliativa que vamos tratar aqui se associa ao alto índice de modalizações epistêmicas por *Probabilidade* na construção das defesas de posicionamentos autorais. Os dados mostram que esse tipo de avaliação representa o maior número de casos do grupo corpóreo de Biologia, são 46 no total. As avaliações ponderativas por *Probabilidade* evidenciam uma voz que constrói uma hipótese coexistente com outras posições, em caráter probabilístico e simultâneo. Assim, esses pressupostos, de teor autoral, convivem de maneira solidária com um conjunto de outras conjecturas organizadas pela abertura de mecanismos dialógicos que considera a possibilidade de outras possíveis avaliações. Enquanto demonstração, trataremos, aqui, de um aspecto que se apresentou recorrentemente através do modal epistêmico do verbo *poder*. No grupo de textos do componente Biologia, as vozes locutórias costumam instanciar valores de caráter probabilístico com a finalidade de avaliar como a pesquisa pode auxiliar no processo de resolução das lacunas encontradas no nicho do estudo. Vejamos esse comportamento nos fragmentos a seguir.

(33) [...] o trabalho com os zines é quase totalmente artesanal com exceção da prática de xerografar a folha pronta, o que pode possibilitar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o desenvolvimento de habilidades e de diversas aprendizagens (MEIRELES, 2008) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> **(IDBIO1FNA)**.

(34) Sabe-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> há inúmeras tecnologias digitais que, ao serem utilizadas de forma adequada, em consonância com uma prática docente que leve em consideração uma metodologia específica, apropriada, ao seu uso, pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e atraente **(IDBIO2ATD)**.

(35) Vários setores da atividade agrícola podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se desenvolver sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> degradar o meio ambiente através da hidroponia **(IDBIO3AHH)**.

(36) A integração destas áreas com o ensino curricular do ensino médio, além de melhorar consideravelmente o aprendizado de Biologia, através de experiências “in loco”, poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> resgatar estes laços e melhorar a qualidade de vida das pessoas **(IDBIO4ICD)**.

Como demonstrado, existe um movimento argumentativo que advoga sobre as vantagens que as perspectivas dadas aos objetos de pesquisa podem trazer ao contexto social da investigação científica. Mesmo depois da construção argumentativa que orienta ao posicionamento de que o acesso desses elementos traz benefícios auxiliares no preenchimento dos hiatos do estudo, o autor parece não se sentir confortável o

suficiente para afirmar, de maneira assertiva, as vantagens que suas aproximações trariam, de fato, para a resolução do problema exposto. Curiosamente, ele prefere avaliar seus referentes, modalizando sua fala e, por conseguinte, abrindo espaços para que outras vozes possam estabelecer, inclusive, sentidos de concessão e negação das propostas. As margens construídas não anulam posicionamentos terceiros, mas proporcionam a entrada de pontos de vista alternativos que fomentam o exercício da influência dialógica no discurso. Isso diminui o custo nas negociações dos significados interpessoais e, conseqüentemente, suaviza o grau de comprometimento discursivo que a voz autoral estabelece com o dito. Se desmembrarmos as cláusulas para que possamos vê-las de maneira padronizada, apreciamos uma sequência sintática que se estrutura conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 8: Componentes interpessoais da cláusula

COMPONENTES INTERPESSOAIS DA CLÁUSULA			
Sujeito	Finito modal	Predicador	Complemento e Adjunto
O trabalho com os zines	pode	desenvolver	as habilidades e as diversas aprendizagens, de forma mais dinâmica e atraente.
As Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações	podem	tornar	o processo de ensino e aprendizagem
A Hidroponia	pode	desenvolver	vários setores da atividade agrícola sem degradar o meio ambiente.
A integração destas áreas com o ensino curricular do ensino médio	poderá	resgatar	estes laços e melhorar a qualidade de vida das pessoas.
Modo (verbal)		Resíduo	

Fonte: produzida pelo autor

Vendo sob a perspectiva analítica da metafunção interpessoal, todos os sujeitos das cláusulas representam elementos que pertencem ao objeto de estudo de suas respectivas pesquisas. *Zines*, *THIC*, *hidroponia* e *integração* compõem o foco de análise das pesquisas que, mais adiante, será valorado subjetivamente. Com as atualizações do componente modal *poder*, as vozes textuais avaliam, em caráter probabilístico, como os benefícios do tratamento dado a esses objetos impactariam o contexto da investigação. Nesse sentido, os predicadores entram em cena para oferecer suporte ao sentido das possibilidades no momento em que instanciam verbos que expectam essas melhorias. Os processos verbais *desenvolver*, *tornar* e *resgatar* revelam predicadores que integram

a essência da avaliação autoral, mas que perdem força argumentativa quando concatenados às avaliações por *Probabilidade*, tendo em vista que são abertas margens para a convivência de vozes alheias igualmente possíveis dentro do ambiente de pesquisa descrito pelo autor. Da forma como a avaliação foi construída, é totalmente plausível afirmar, pelo menos, a presença das vozes da negação, '*X não pode Y*', ou da concessão, '*Apesar de X, Y pode Z*'. Nesses casos, as argumentações seguem para a apresentação dos contextos, que possivelmente disfarçarão dos benefícios, sendo registrados, textualmente, por meio dos adjuntos e complementos. É através dessa decisão avaliativa que essas argumentações atenuam o comprometimento discursivo do autor, pois, explicitamente, avalia o próprio ponto de vista do texto apenas como uma possibilidade possível dentre tantas outras que podem abrir concorrência. Nesse sentido, o autor equipara o mesmo peso de sua avaliação ao das vozes externas, e isso faz com que, diante de todos os pontos de vista, avaliados igualmente como plausíveis, todas sejam colocadas como aceitáveis e, por conseguinte, o custo da responsabilização autoral é mitigado.

Outra peculiaridade das produções de Biologia se associa à recorrência de valorações por *Modulação* com significados de *obrigatoriedade/necessidade* apontadas para o referente *escola e/ou professor*. Em quase todos os textos da área, os autores observam esses agentes como elementos obrigados a cumprir determinadas tarefas avaliadas como necessárias à prática docente. Dentre todos os eixos disciplinares do campo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a Biologia foi a área que apresentou a maior porcentagem de avaliações por *Modulação*, 16,6%. As avaliações por *Modulação* pertencem ao conjunto de valores que apresentam dialógicos traços expansivos, os quais, de alguma forma, estabelecem sentidos de *obrigação, permissão, proibição e capacidade/habilidade*, enquanto uma realidade na construção sistêmica da estrutura valorativa por *Engajamento-Heteroglossia (Expansão Dialógica)*. Nos casos analisados, os julgamentos de *obrigatoriedade/necessidade* funcionam no texto como componentes fortalecedores da argumentação locutória, a fim de minar os espaços dialógicos entre posicionamentos alternativos. No entanto, pelas próprias negociações dos significados modais entre locutor e referente, esse tipo de avaliação possui o maior grau de comprometimento autoral dos valores por *Ponderação*, se posicionando na fronteira das avaliações por *Expansão e Contração Dialógicas*. Nos fragmentos a seguir, podemos observar como essas avaliações se comportam no texto.

(37) [...] a mediação que o professor de Biologia deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> adotar para favorecer a compreensão dos assuntos abordados precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> aproximar sua prática docente com a realidade sócio- histórico-cultural dos discentes [...] O professor de Biologia do Ensino Médio [...] necessita fazer-se <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> o próprio exemplo e, para isso, em pleno século XXI não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> utilizar na sua prática de ensino as TDICs é um contrassenso. O professor precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser um vanguardista no processo de ensino e aprendizagem estando sempre à frente do seu tempo e, para isso, necessita <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estar em constante atualização. É necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> salientar que o uso das tecnologias digitais no ensino de Biologia do Ensino Médio não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> uma questão de atualização, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> de uma melhor utilização para provir uma prática pedagógica mais substancial e efetiva (**IDBIO2ATD**).

(38) A escola de forma dinâmica deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> levar o conhecimento e a provocação por soluções à comunidade destas questões ecológicas. A questão ambiental deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser tratada com ênfase na formação do cidadão do futuro; provocando-o a participar dos empreendimentos em prol da sustentabilidade, preservação do meio ambiente, chamando-o à responsabilidade; e, somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se faz isso com educação. (**IDBIO3AHH**).

(39) [...] para torná-los viáveis em termos de construção de ambientes de ensino-aprendizagem significativos, são tarefas desafiadoras que o professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> enfrentar na sua prática (**IDBIO5ADU**).

Nos três excertos, observamos a instanciação dos modalizadores *dever e/ou precisar*, como avaliadores operantes de significados por *obrigação* construídos subjetivamente sobre os referentes *escola e professor*. Em (37), por exemplo, a voz autoral realiza uma sequência de concatenadas avaliações modulativas com a finalidade de julgar quais seriam as atribuições que o professor e sua abordagem disciplinar devem empregar na prática pedagógica. Com base apenas em seu ponto de vista, o autor lança uma incisiva avaliação sobre o outro, na tentativa de exercer pressão para a aderência de suas ordens. Quando o autor afirma qual *a mediação que o professor de Biologia deve adotar*, ele prescreve a conduta que o outro deve seguir, de acordo com sua própria perspectiva, que, intencionalmente, é favorável à linha de pesquisa assumida, o que influenciaria positivamente no processo de convencimento da interlocução de que sua proposta de estudos seria adequada. O mesmo acontece quando ele advoga que *o professor precisa ser um vanguardista estando sempre à frente do seu tempo*. Aqui, a figura do professor é avaliada de maneira extremada, ou até mesmo romântica, com relação ao profissional da educação, que, segundo o autor, tem a obrigação perene de conseguir captar todas as perspectivas futuras com antecipação. De maneira similar, em (38), o referente *escola* é avaliado sob uma perspectiva de obrigatoriedade, quando são traçadas as funções que a instituição deve assumir. O autor ainda atualiza uma nova avaliação por *Modulação* no momento em que também

prescreve a maneira como determinado objeto do conhecimento, registrado como *questão ambiental*, deve ser tratado pela escola/professor. Após elencar essas atribuições, é instanciada uma avaliação por *Contra-Expectativa* de caráter intratextual, para estreitar o espaço dialógico estabelecido pelas avaliações modulativas por *Expansão Dialógica*. Quando o autor diz que *somente se faz isso com educação*, ele delimita as possibilidades de convivência vocálica, já estabelecidas anteriormente pelas avaliações expansivas, e enfraquece o poder de negociação dos significados das vozes interlocutórias que dialogariam com o texto. Pelo desenrolar argumentativo, interpretamos que o termo *educação*, no caso, faz referência aos agentes *professor/escola*, que, ao serem avaliados pela voz autoral como os únicos que podem exercer determinada atividade, fomenta o sentido prescritivo por meio de uma pressão discursiva sobre os referentes. Nesse sentido, os encargos sobre a noção de obrigatoriedade são intensificados, minando, assim, as possibilidades de acesso a outras subjetividades. Por último, em (39), são adotadas posturas avaliativas atitudinais e engajadas que atribuem ao referente *professor* a agência de um sujeito *enfrentador de tarefas desafiadoras*. Esse sentido se constrói por intermédio do processo verbal modulativo *dever*, que avalia esse profissional como sujeito que possui a obrigação de encarar os contratempos que surgem no exercício docente. Esses três fragmentos revelam como essas entidades são entendidas pelas vozes autorais. O locutor constrói suas *propostas* de acordo com a maneira em que avalia os elementos do mundo e como ele espera a forma como seu interlocutor se apropriará de seu posicionamento. Mais como uma avaliação do que como uma ordem, o modal fundamenta, explicitamente, uma demanda na subjetividade do falante (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 106 e 107; MARTIN e WHITE, 2005, p. 110 e 111).

Ao observarmos a incidência de avaliações no corpus de Biologia, compreendemos que os valores expansivos são os que mais se destacam no bojo avaliativo das argumentações advogadas. Somente o fato das instanciações por *Probabilidade* representarem quase o dobro do número de valores por *Contra-Expectativa*, linha de delicadeza de maior manifestação no grupo das *Contrações Dialógicas*, já indica a assimetria avaliativa que pende mais para relações vocálicas de adesão e de possibilidades do que para um processo restritivo de encerramento do canal dialógico. Além disso, como observado na análise qualitativa, a organização dos valores por *Reconhecimento* demonstra que o diálogo entre as vozes internas e externas não ultrapassam a mera identificação do alheio, o autor não estabelece um elo de

discussão entre os posicionamentos instanciados e, em um processo de apropriação vocálica, se utiliza da voz do outro para se valer de teses já construídas, infiltrando-se no olhar externo e deixando a cargo da audiência a responsabilidade pela construção dos significados estruturados na concatenação de vozes. No caso, a ausência da discussão locutória sobre as vozes convocadas transfere ao leitor a atribuição de realizar as conexões entre os pontos de vista abordados e de compreender que as perspectivas apresentadas estão em alinhamento ao ponto de vista autoral. Considerando esses achados, concluímos que os posicionamentos adotados pelas vozes locutórias, com relação às perspectivas intersubjetivas perpassadas nos textos, indica um atenuado nível de engajamento discursivo do autor com relação ao dito. As muitas estratégias de alocação de pontos de vistas alheios em posicionamentos de vanguarda neutralizam a face locutória enquanto orquestradora das vozes externas que deveriam estar a serviço do debate proposto no estudo. Essas avaliações revelam o movimento de ofuscamento da imagem autoral que busca se fazer entender a partir do olhar do outro. É válido ressaltar que o processo de não envolvimento do prisma locutório sobre perspectivas externas indica um afastamento do compromisso sobre as informações prestadas e deixa disponível a interpretação interlocutória de que a voz autoral não possui elementos suficientemente concretos para tecer um debate sobre o campo do estudo, o que, por conseguinte, torna frágil o processo de construção de significados na esfera dos textos científicos.

5.2.5. *Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Química*

No componente da Química, foram pontuadas 407 manifestações avaliativas por *Engajamento*, sendo que 71 são avaliações monoglóssicas e 336 são avaliações heteroglóssicas. Das avaliações por *Heteroglossia*, 150 representam itens classificados por *Contração Dialógica*, enquanto 186 expressam valores por *Expansão Dialógica*. Assim como em Matemática, a maior incidência dos casos se dá pelo processo avaliativo por *Reconhecimento*, sendo somadas 90 manifestações. O total de avaliações do grupo da Química representa 13,5% do corpus total.

A maior parte das avaliações heteroglóssicas no campo da Química se estabelece por movimentos de *Expansão Dialógica*. Isso significa dizer que, no momento em que negociam significados, esses autores constroem as relações vocálicas entre posicionamentos internos e externos de maneira mais acessível. A voz textual abre espaço para posicionamentos alternativos nos quais mantem um elo de solidariedade no

processo de coexistência de pontos de vista. Nesse sentido, o grupo de professores de Química avaliam e se posicionam, em suas dissertações, sob uma perspectiva diferente do que já analisamos até aqui.

Dentre os valores que se manifestam pelo processo de *Expansão Dialógica*, as avaliações atributivas por *Reconhecimento* são as que possuem o maior índice de atualizações. Quando a voz textual explicita seu juízo de valor através de uma voz terceira, classificamos esse tipo de avaliação em *Atribuição por Reconhecimento*. Esse recurso possibilita ao produtor textual a capacidade de assinalar valores pela consideração de posições alheias. Por meio do reconhecimento de proposições pertencentes a outrem, o custo interpessoal da relação dialógica estabelecida entre vozes autorais e vozes alternativas é atenuado em seu caráter de comprometimento discursivo, preservando, assim, a face do produtor que acionou o posicionamento do outro para compor seu escopo textual. As produções de Química carregam esse tipo de movimentos textuais como a principal marca de sua assinatura valorativa. Vejamos como essas avaliações se comportam nos excertos a seguir.

(40) De acordo com o ministério da educação, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> um curso técnico é um curso de nível médio que objetiva capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo. [...] A relação educação/trabalho, marcadamente presente na LDB, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> destaca a preocupação do legislador em estabelecer graus de formalização na estrutura da educação brasileira, de tal sorte que o conjunto dos serviços e atividades educacionais, como anota recente documento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), [...] <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> O Centro Paula Souza é uma autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo, órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado. [...] Pelo regimento comum do Centro Paula Souza, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> as ETECs, estas escolas públicas e gratuitas, terão por finalidades: [...] Neste contexto, de acordo com o Centro Paula Souza <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o técnico em química é o profissional que executa ensaios físico-químicos [...] Complementando com o decreto do Ministério da Educação – MEC/(Conselho Nacional de Educação <ENG-HGL-CONT-PROC-END> – CNE (2004) sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (p. 13), que propõem <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> ajustar as escolas técnicas de nível médio com os seguintes critérios [...] (IDQUÍFTD).

Nesse trecho, é possível observar uma grande quantidade de avaliações por *Reconhecimento* sendo instanciadas em diferentes maneiras. De início, o autor abre sua reflexão atualizando a expressão circunstancial de ângulo, *De acordo com*, para apresentar um posicionamento do *Ministério da Educação*. Após isso, e sem apresentar declarações que negociam significados entre as vozes externas, a fala da *LDB* é reconhecida enquanto documento de autoridade legislativa na condução da educação brasileira por meio da instanciação do verbo dicendi *destaca*. Feito isso, por meio da locução conjuntiva subordinativa final *de tal sorte que*, a voz autoral convoca o

posicionamento do *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)* para apresentar um efeito da preocupação marcada pela voz da *LDB* atualizada anteriormente. Para finalizar a reflexão, a voz textual aciona a voz do regimento da instituição *Centro Paula Souza*, novamente por meio da circunstância de ângulo *de acordo com*, e arremata com a entrada da voz do *CNE (2004)*, por meio da partícula dicendi *propõem*. Perceba que, até aqui, a voz aural, apesar de demonstrar alinhamento às afirmações prestadas pelo alheio, se comporta de modo a transferir fortemente a responsabilidade do texto para todas as vozes que ela convidou. Assim, é possível observar a opacidade que voz interna ganha ao neutralizar-se do comprometimento pelo dito, ampliando as perspectivas das vozes externas acionadas. Todo esse processo compreende uma postura avaliativa de argumentação daquilo que o autor pretende defender em seu texto. No entanto, sem as discussões estabelecidas pela maestria da voz aural, que deveria ser a protagonista do texto, e com a presença de tantos posicionamentos conectados entre si, quando não intercalados em processos valorativos monoglóssicos, o custo interpessoal vocálico é altamente mitigado e, por conseguinte, o processo de negociação dos significados fica sob tutela apenas do leitor, o que torna o processo de argumentação menos assertivo. Vejamos uma nova ilustração desse tipo de comportamento avaliativo no fragmento a seguir:

(41) Atualmente, a utilização das TIC ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> provoca apreensões no ambiente escolar, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> seu uso oferece uma forma diferenciada de transmitir o conhecimento [...] (SILVA, 2006). Com o amplo uso das TIC no cotidiano escolar, vários autores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> têm mostrado a necessidade da realização de pesquisas na área de ensino de Ciências [...] (GIORDAN, 2005). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Diferente de outros materiais de apoio ao ensino, o computador propicia certo grau de interatividade, na medida em que o feedback fornecido pela máquina pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser programado em função da resposta do aluno (GIORDAN, 2005). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> O estudo de ciências baseado em linguagens da mídia, ou midiática <ENG-HGL-CONT-PROC-END> (do latim *media*, que significa meios – neste caso, meios de comunicação), pode ser <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> entendido como uma forma de representação particular. [...] O computador, juntamente com a internet, propicia uma linguagem multimidiática, ou seja, abrange todas as formas citadas anteriormente (CASTRO FILHO, 2009). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Internet é um nome reduzido proveniente de *Internetwork system* – sistema de interconexão de rede de conhecimento, [...] (CHAGAS, 2003). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (IDQUÍ4DEA).

Nesse excerto, está ilustrada uma maneira recorrente de atualização de avaliações por *Reconhecimento* em textos acadêmicos: a paráfrase. Esse processo de citação indireta consiste no movimento textual que autor realiza para recorrer a reflexões produzidas por outrem de forma a reescrevê-las com suas próprias palavras. Tradicionalmente, esse tipo de avaliação é marcado, inicialmente, por partículas que expressam circunstâncias de ângulo ou verbos dicendi e, seguindo as orientações da

ABNT, se encerra com a identificação do nome do autor, do ano de publicação e das páginas dos registros parafraseados. No entanto, no caso da passagem apresentada, a voz autoral realiza, majoritariamente, apenas a marcação final dos posicionamentos convocados. Isso significa dizer que, no decorrer das informações prestadas, os registros valorativos apresentados não pertencem em sua essência a voz do autor da produção. Somente nesse trecho, são contabilizadas cinco manifestações por *Reconhecimento* que não possuem registros de circunstâncias de ângulo ou verbos dicendi. Essa estratégia pode auxiliar na compreensão ilusória de que todos os posicionamentos instanciados pertencem à voz autoral, tendo em vista que, como não houve as identificações iniciais de que as reflexões são de propriedade alheia, é possível que se gere uma sensação de que a voz interna do texto que está estabelecendo a negociação dos significados entre as informações prestadas.

No início da ilustração, nos deparamos com duas avaliações contrativas que acirram o custo interpessoal da relação dialógica estabelecida entre a voz autoral e as vozes alternativas em potencial. No entanto, ao darmos prosseguimento à leitura, notamos, ao final da cláusula, o registro (*SILVA, 2006*) que indica a marcação de uma citação indireta, ou seja, uma avaliação por *Reconhecimento*. Isso revela que todo posicionamento construído para o fenômeno analisado é, na verdade, de propriedade intelectual de *Silva*. Assim, tendo em vista a ausência de verbos dicendi ou de marcações de ângulo no início da cláusula, é gerada a noção ilusória de que toda a argumentação construída pertence à voz do autor do texto. O mesmo movimento textual se estende por toda ilustração. Até mesmo nos momentos em que há atualização valorativa por *Endosso*, é perceptível que a ativação dos posicionamentos forma parte da convocação produzida por atores externos, como no caso do fragmento *vários autores têm mostrado a necessidade da realização de pesquisas na área de ensino de Ciências [...] (GIORDAN, 2005)*. Desse modo, quem fez o levantamento de que vários estudiosos têm observado um determinado cenário não foi o autor da produção, mas uma voz de autoridade que ele convocou e registrou por meio de uma avaliação marcada por uma citação indireta. Isso minimiza o grau de comprometimento discursivo do autor, pois, quando ele se exime de articular a regência dos acionamentos vocálicos e realiza um processo de concatenação de posicionamentos externos, é construída uma argumentação organizada como se fosse essencialmente de propriedade locutória. Nesse sentido, a transação dos significados fica sob responsabilidade da audiência e a voz do autor se neutraliza, diminuindo os riscos de sua exposição frente à interlocução.

Observando, agora, sob uma nova perspectiva, podemos afirmar que não só de *Expansões Dialógicas* vive o pesquisador de Química. Não é porque há uma maior incidência de casos que abrem espaço para posicionamentos alternativos que os movimentos de *Contração Dialógica* não coexistam com os outros tipos de manifestações avaliativas por *Engajamento*. Ainda que em escala inferior, há, nesses textos, movimentos argumentativos que contraem o discurso e que valem a demonstração. Vejamos um excerto que ilustra esses casos.

(42) Assim, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é de estranhar que se possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pensar como possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a formação do técnico de nível médio, para atuar na indústria em geral, baseada <ENG-HGL-CONT-PROC-END> apenas em um conjunto de competências definidas pelo mercado de trabalho, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como propõem as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> A motivação para esta pesquisa surgiu de uma inquietação que me acomete, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> quanto por um lado faço visitas técnicas [...] e tenho em alguns momentos que ensinar sobre algo que em nada <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se assemelha a processos industriais das quais meus alunos vivenciam (**IDQUÍFTD**).

Do ponto de vista dialógico, a voz autoral inicia suas reflexões, mobilizando avaliações que operam uma grande carga de comprometimento discursivo. Ao instanciar o advérbio *não*, o autor produz uma contração de ideias em seu grau máximo, por meio da avaliação heteroglóssica por *Negação*. Ele desencoraja o posicionamento de quem defende ser *possível pensar na formação do técnico de nível médio, para atuar na indústria, baseada em um conjunto de competências definidas pelo mercado de trabalho*. Desse modo, podemos declarar, inicialmente, o estabelecimento de duas vozes que concorrem entre si: uma que acredita *ser possível* (voz desafiada) e outra que acredita *não ser possível* (voz autoral). No excerto *não é de se estranhar*, a voz do texto assume que esse ponto de vista se trata de uma noção sustentada por muitas outras vozes. Isso significa dizer que se trata de uma avaliação ousada, tendo em vista que há uma pretensão de confrontar aquilo que está estabelecido como confiável para grande parte da comunidade discursiva. Para nutrir as bases dessa tese, o autor se vale de outras valorações ao longo de suas cláusulas com a finalidade de debilitar a ideia confrontada. Perceba que esse processo de enfraquecimento perpassa por duas manifestações ponderativas de *Probabilidade*. Elas atuam com vistas a pôr em xeque a confiabilidade do posicionamento *ser possível*, revelando, discursivamente, a descrença admitida pela voz do texto, ou seja, há uma probabilidade de *X não ser possível*. Ademais, é instanciada uma avaliação com valor intratextual por *Contra-Expectativa*, marcada pelo advérbio de exclusão *apenas*. Esse registro desprestigia o valor único das *competências definidas pelo mercado de trabalho*, pois são avaliadas como insuficientes para a

formação do técnico de nível médio. Antes de apresentar seu posicionamento, o autor nomeia a voz desafiada por meio de uma avaliação atributiva por *Distanciamento*, afastando-se totalmente das propostas estabelecidas pela voz que, agora, é explicitada como *Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional*. Com o terreno preparado, a voz do texto arremata a construção do seu ponto de vista por meio de uma avaliação declarativa por *Pronunciamento*, na qual, mais uma vez, nega, baseado em sua própria experiência, a eficácia de um ensino distante das realidades vivenciadas pelo corpo discente.

Esse excerto demonstra como os recursos avaliativos por *Contração Dialógica* se comportam dentro das produções de Química. Vale ressaltar que posturas valorativas desse estilo são apresentadas como minoria. A maior parte das avaliações se constroem de maneira expansiva ou monoglóssica. Por se apresentarem de maneira mais tímida, a consequência é um nível de comprometimento discursivo da voz autoral mais retraído, dando acesso majoritário a posicionamentos externos na composição dos movimentos argumentativos do texto ou asserções que não abrem margem à dialogia. Isso nos faz interpretar que o ponto de vista autoral se confunde com valores alheios acionados na fala. Esse pseudo ponto de vista autoral produz a responsabilidade pela negociação de significados das vozes externas para o leitor. É ele que terá que estabelecer as relações entre os posicionamentos convocados.

Uma última característica que não passa despercebida é a grande incidência de avaliações monoglóssicas instanciadas nessas produções. Em 2017, um estudo produzido por Guedes (2017) constatou como as avaliações monoglóssicas se comportam em artigos científicos pertencentes à área da Química. De modo similar, os resultados do presente estudo se aproximam dos achados do trabalho da autora, pois, semelhantemente ao que a pesquisadora observou, conseguimos identificar 71 avaliações por *Monoglossia* nos textos desse eixo disciplinar, a segunda maior porcentagem de aparições do grupo. Considerando essa comparação, é possível indiciar que, em textos do domínio acadêmico, os químicos possuem uma tendência por avaliar fenômenos, artefatos, situações ou posicionamentos de maneira monoglóssica. Dentro dessa área, além dos processos relacionais e dos tradicionais movimentos retóricos presentes em textos acadêmicos, é válido pontuar três casos por *Monoglossia* que se manifestam nessas produções: (01) contextualizações monoglóssicas que situam os nichos das pesquisas; (02) narrativas que resgatam aspectos da história profissional do autor; e (03) nominalizações de processos.

As avaliações monoglóssicas apresentam asserções que não abrem margem à dialogia, isto é, são instanciadas enquanto premissas válidas para a comunidade que compartilha do texto ou, pelo menos, são construídas como verdades subjetivas na estrutura argumentativa do autor. Essas afirmações contrastam com os movimentos dialógicos pela não celebração de outras vozes ou pelo não reconhecimento de posições alternativas. No caso dos textos do eixo disciplinar da Química, uma considerável parcela de avaliações monoglóssicas se associam às contextualizações que situam os nichos de trabalho das pesquisas. Antes de apresentar posicionamentos, os autores costumam tratar da situação social que cerca a problemática, por exemplo. Desse modo, as avaliações, instanciadas enquanto *Assertivas* ou *Pacíficas*, geram uma noção de comum acordo entre os integrantes da comunidade discursiva: professores e estudiosos do campo da Química. Vejamos nos excertos como essas manifestações se constroem nos textos.

(43) <ENG-MONOGL> O computador tem causado um profundo impacto em nossa sociedade (**IDQUÍ4DEA**).

(44) <ENG-MONOGL> [...] está cada vez mais difícil prender a atenção dos estudantes em aulas convencionais. Daí surge, então, a necessidade de modificar currículos e atualizar métodos de ensino, em função de facilitar a árdua missão de educar (**IDQUÍ5PCD**).

Com o objetivo de contextualizar as circunstâncias em que a temática está inserida, as vozes textuais reagem monoglossicamente com o objetivo de estabelecer vínculos de concordância entre os posicionamentos subjetivos e a audiência em potencial. Ao colocar o leitor a par da conjuntura da situação, a voz autoral não abre acesso a questionamentos. Para realizar esse movimento, sem que se produza resistência ou antipatia entre os pares, o autor opera recursos que aproximam os interlocutores à adesão de suas ideias. Isso acontece por meio de marcas discursivas que encapsulam a audiência no conjunto de vozes que compactuam com as afirmações prestadas ou, pelo menos, fazem parte do grupo que sofre com os impactados do contexto situado. No fragmento (43), o possessivo *nossa* agrega o leitor em potencial à declaração registrada por meio de uma marca de primeira pessoa. Isso produz na audiência um sentimento de pertencimento e pode levar o leitor à reflexão sobre os impactos que ele tem sentido dentro das circunstâncias tratadas no texto. Equitativamente, no trecho (44), a despeito de não possuir registros de primeira pessoa, o autor se utiliza dos epítetos *difícil* e *árdua* para lograr a complacência dos interlocutores. Ora, vivemos em um país que, infelizmente, a educação formal ainda não é uma prioridade no âmbito das ações de políticas públicas. O professor ou o pesquisador educacional, potenciais destinatários do texto, sabem que, de fato, educar no Brasil é uma tarefa difícil e árdua. Desse modo, a

voz textual lança essas avaliações atitudinais, inseridas em uma estrutura monoglóssica, e consegue facilmente uma assistência na concordância das premissas prestadas. O autor ganha uma identidade de professor, que sabe o que se passa em uma sala de aula e, com isso, torna-se uma voz de representatividade. O leitor se vê na voz textual e, por conseguinte, se integra as asserções monoglóssicas declaradas.

Uma segunda característica desse tipo de valor se associa à narrativa de alguns momentos que compõem a trajetória profissional dos docentes. De modo similar ao grupo de Artes, os professores de Química instanciam constantes avaliações monoglóssicas para relatar os momentos profissionais que integraram suas práticas à pesquisa. Aqui, esse tipo de manifestação não abre espaço para dialogia, tendo em vista que trata de ocasiões vivenciadas pelo próprio autor. Nesse sentido, não seria possível realizar questionamentos contundentes com relação à trajetória docente de alguém, tendo em vista que são experiências pessoais descritas de maneira incontestável. Nesse contexto, é cabível somente ao autor a autonomia na descrição dos aspectos de sua própria história de vida. Vejamos como essas narrativas se comportam no corpus.

(45) <ENG-MONOGL> Essa experiência profissional foi construída durante os quase quatro anos que fiz parte da equipe de monitores do CCA e depois de graduado, como professor voluntário dos projetos do referido museu, tarefa que desempenho até hoje (**IDQUÍ3OUD**).

(46) <ENG-MONOGL> [...] iniciei minha prática docente em Química. Desde então tenho acompanhado como “espectador” as políticas de estado e os documentos voltados para a melhoria do ensino público (**IDQUÍ5PCD**).

Nessas ilustrações, as marcas de primeira pessoa revelam a importância que a voz autoral dá para sua própria história na docência, enquanto alicerce da construção de suas propostas argumentativas de pesquisa. Mais uma vez, a aparição de narrativas pessoais, expostas em um texto de domínio acadêmico, parece ir de encontro à crença (que, às vezes, é tida como uma rígida regra) do pesquisador como sujeito neutralizado com relação ao seu processo de investigação. Provavelmente, os autores sintam uma maior liberdade para trazer suas narrativas diretamente pessoalizadas por se tratar de um texto produzido em uma modalidade de estudo focada no exercício pedagógico. Isso indicia um sentimento de mais conforto do professor-pesquisador para falar daquilo que já vivenciou e, por conseguinte, um estabelecimento de aproximação com sua audiência principal, outros professores, que podem sentir-se representados através das declarações instanciadas.

Um último aspecto monoglóssico que cabe nossa atenção são as nominalizações de processos. Trata-se de recursos gramaticais que assumem funções diferentes daquelas que pertencem a suas atribuições originais. Halliday e Matthiessen (2004)

mostra que nominalizar é um recurso poderoso para criação de metáforas gramaticais. Por este dispositivo, processos e propriedades são reformulados metaforicamente como substantivos. Desse modo, em vez de exercer um funcionamento de processo ou atributo, eles funcionam enquanto elementos nominais (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 656). Nesses casos, foram taxados aspectos de nominalizações de processos, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

(47) <ENG-MONOGL> [...] trata-se de uma investigação sobre uma atividade de divulgação científica de Química (**IDQUÍ3OUD**).

(48) <ENG-MONOGL> Sua finalidade primordial é de apoio, sendo mais um recurso pedagógico para a prática docente (**IDQUÍ4DEA**).

No fragmento (47), há uma nominalização do processo *investigar*, enquanto que em (48), o processo nominalizado em questão é o *apoiar*. Em detrimento da preferência pelo uso de suas formas substantivais, *trata-se de investigar sobre [...]* e *sua finalidade primordial é apoiar [...]*, as vozes autorais realizam essas escolhas lexicais com o objetivo de fortalecer o caráter de concretude de suas declarações. Os substantivos *investigação* e *apoio* denotam uma maior tangibilidade quando comparados aos processos *investigar* e *apoiar*. A preferência por nomes confere ao texto um caráter de maior materialidade ao dito, o que torna as asserções por *Monoglossia* muito mais sólidas com relação a não abertura para interações dialógicas. Ora, se sabemos que as avaliações monoglóssicas são apresentadas nos textos como verdades inquestionáveis e, por isso, não dão espaço para negociação de significados, essa realidade melhor se estabelece quando o autor instancia escolhas lexicais mais palpáveis, pois aquilo que é visto como “tátil”, certamente, possui mais confiabilidade da audiência. Por esse motivo, chegamos à conclusão de que as asserções monoglóssicas instanciadas nessas produções tendem a ser compostas, também, de recursos gramaticais por nominalizações, para reforçar o caráter de “inquestionabilidade” enunciativa que, por si só, já é característica desse tipo de asserção.

Em virtude dos aspectos abordados, de acordo com a forma em que os dados nos foram apresentados, podemos concluir que a alta incidência de valores atributivos e ponderativos, por *Reconhecimento* e *Probabilidade*, respectivamente, articulados para prestar informações de forma a neutralizar a responsabilidade locutória pelo dito, indicam um baixo nível de engajamento discursivo dos produtores textuais. A falta de espaços destinados a posicionamentos frente às vozes de respaldo, além da ausência de uma discussão estabelecida entre as perspectivas externas acionadas, produz um ambiente discursivo de encolhimento da presença locutória no texto e um processo de

destacamento da figura de nomes de autoridade, de instituições canônicas ou, pelo menos, da possível legitimidade de pontos de vista alternativos. Os movimentos de concatenação dos prismas alheios, operados por valores puramente atributivos e sem a construção de debates, terceirizam a responsabilidade pela negociação dos significados para a audiência. Ainda que existam movimentos contrativos, sua incidência e, conseqüentemente, seu nível de engajamento discursivo, não produzem impacto de concorrência suficientemente expressivo quando comparamos com as formações expansivas. Com relação à produção avaliativa por *Monoglossia*, apesar da acentuada expressão, sua repercussão sobre o engajamento discursivo é tida como equilibrada, tendo em vista que essas asserções são construídas de forma a não produzir efeitos tensivos de interação dialógica por considerar que todos os interlocutores partem do mesmo pressuposto estruturado. Portanto, devido a alta frequência de valores expansivos, a comedida manifestação contrativa, a falta de articulação vocálica por parte da locução, a ausência de posicionamento frente às perspectivas externas, a carência de uma discussão estabelecida sobre os pontos de vistas acionados, e a transferência da responsabilidade pela negociação dos significados para a interlocução, concluímos a existência de um tímido nível de engajamento discursivo na estrutura corpórea do eixo disciplinar Química.

5.2.6. Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Física

Para findar a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, apresentamos os resultados do componente Física. Ao final da contagem, foram encontradas 316 avaliações por *Engajamento*, sendo 28 classificadas como monoglóssicas e 288 tidas como heteroglóssicas. No caso das manifestações por *Heteroglossia*, 186 foram classificadas como avaliações por *Contração Dialógica* e 102 por *Expansão Dialógica*. Nesse sentido, o eixo disciplinar da Física foi o único de sua área do conhecimento em que o quantitativo de processos dialógicos contrativos superou os casos de *Expansões Dialógicas*. Com 51 casos, as avaliações por *Negação* lideraram as incidências, seguidas por valores de *Probabilidade* e de *Contra-Expectativa*, com 48 e 46 casos, respectivamente. Observando pela totalidade do corpus, as avaliações pontuadas representam 10,5% do total das manifestações. Para esse conjunto de produções, podemos pontuar como principais características avaliativas três aspectos: (01) alta tendência avaliativa ao fechamento do canal dialógico de discussão, sendo ora, na maior parte dos casos, esses valores encapsulados em marcas de valores contrativos de vozes

alheias que, embrionariamente, não pertencem à voz locutória, ora, minoritariamente, alocados nos posicionamentos do autor; (02) uso costumeiro de avaliações expansivas por *Reconhecimento* que tangenciam a atribuição da fala para outros agentes (03) instanciamento de avaliações contrapositivas que estabelecem sentidos de desencorajamento com relação à disciplina Matemática e sua complexidade calculista. Vejamos como essas características se comportam nas produções analisadas.

Ao observar os dados quantitativos, observamos um índice de valores que tende à conclusão de que as vozes autorais se engajam fortemente com as propostas por elas instanciadas. Nesse conjunto de produções, as manifestações avaliativas por *Contração Dialógica* somam 64,5% dos valores marcados por *Heteroglossia*. No entanto, por si só, esse número pode nos levar à reflexão ilusória de que existe um alto grau de comprometimento autoral instalado nesse conjunto de produções. Mas, ao realizar uma minuciosa análise qualitativa, observamos que essas avaliações, que demandam um alto custo interpessoal de negociação de significados, em muitos momentos, pertencem, na verdade, a vozes de autoridade convocadas na organização argumentativa do texto, as quais encapsulam todos esses valores que contraem fortemente as relações dialógicas no discurso. Isso significa dizer que algumas organizações avaliativas que operam um forte grau de responsabilização com o dito não, necessariamente, refletem, em sua natureza, a voz autoral, mas podem se tratar de julgamentos contrativos que, originalmente, ecoam desde posicionamentos externos. É importante arrazoar que não estamos afirmando, aqui, que todas as organizações das produções de Física operam determinadas avaliações com forte grau de comprometimento discursivo, única e diretamente, a partir de registros que marcam a voz do outro. Mas estamos refletindo que não, obrigatoriamente, um alto percentual de avaliações heteroglóssicas por *Contração Dialógica* sinaliza que o engajamento discursivo pertence, de fato, à voz autoral protagonista. Elas podem ser envolvidas, por exemplo, por avaliações atributivas que espelham esse engajamento a outrem. É nesse sentido que ponderamos como a primeira característica do estilo avaliativo das produções de Física a alta tendência valorativa ao fechamento do canal dialógico de discussão, sendo ora esses valores alocados puramente em posicionamentos autorais, ora encapsulados em marcas valorativas de vozes de autoridade que, embrionariamente, não pertencem à voz locutória. Vejamos como esses casos se comportam nos seguintes fragmentos:

(49) [...] Nas propostas educacionais estão sendo até mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> introduzidos novos vocabulários, os quais incluem palavras como contextualização, interdisciplinaridade, competências e habilidades, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>

para exemplificar algumas, cujos significados vêm pouco a pouco se tornando mais claros, no seu sentido amplo, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> continuam sendo difíceis de serem traduzidos em sala de aula. (KAWAMURA; HOSOUME, 2003, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...] não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> (nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deveriam <ENG-HGL-EXP-ENT-OBR>) dar conta de propor receitas de mudanças. Em tempos de mudança, a situação é particularmente estressante, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> encontrar opções novas, modificar hábitos, romper com rotinas, quase sempre sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a certeza nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a segurança das vantagens e desvantagens dos esforços desenvolvidos. (KAWAMURA E HOSOUME, 2003, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...] sua tradução em práticas escolares concretas, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ocorrerá por decreto nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de forma direta. [...] Um processo lento, com idas e vindas, através do qual espera-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser identificadas as várias dimensões dos problemas a serem enfrentados e ir introduzindo a correção de rumos necessária, <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ou seja, <ENG-MONOGL> é um processo de construção coletiva. (KAWAMURA; HOSOUME, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (IDFÍS2EEA). (50) Quando se refere ao ensino de física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> do ensino tornar-se mecânico é ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> maior, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a carga horária de aulas é [...] (BIANCHINI, 2011). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> No estado de Minas Gerais, o <ENG-MONOGL> Ensino Médio (EM) regular é oferecido em três séries [...] (MINAS GERAIS, 2013). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> O ensino de física ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> encontra outros obstáculos, [...] que muitas vezes já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> foram esquecidos pelo longo período parado (KRUMMENAUER, 2010). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...] Nota-se que <ENG-HGL-CONT-ENT-EVID> a maioria dos docentes opta <ENG-HGL-CONT-PROC-END> por aquele assunto sobre o qual eles possuem mais afinidade, enquanto que, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de acordo com Carvalho (2002), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a escolha das atividades deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> feita com base na realidade dos alunos, dando significado ao que eles utilizam em seu cotidiano. Freire (1967), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> afirma ser inadiável e indispensável uma educação a partir da reflexão [...]. Knowles, Holton e Swanson (2015), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> destacam a importância [...]. (IDFÍS1DRD).

Nos fragmentos (49) e (50), é possível captar a compreensão de que existem diversas vozes atributivas que constantemente são acionadas na trama textual. Todos esses valores são atualizados em caráter atributivo por *Reconhecimento*. Em (49), observamos uma organização argumentativa dotada de avaliações por *Contração Dialógica* que representam um forte teor de engajamento discursivo. Através de avaliações por *Negação*, *Contra-Expectativa* e *Concordância*, a voz autoral dificulta o elo dialógico entre posicionamentos externos, atravancando posturas de alinhamento com vozes alternativas que convivem com as posições adotadas. No entanto, no final de cada reflexão, observamos a marcação de citações indiretas que foram alocadas no texto sem antes haver a presença de registros circunstanciais de ângulo. Isso significa dizer que o autor prefere avaliar essas vozes de autoridade de uma maneira mais discreta, pontuando que as falas, anteriormente tratadas, não pertencem, em sua natureza, a sua própria voz, mas que valem como base de fomento para o fortalecimento de seus propósitos textuais. Nesse caso, a responsabilização pelo dito, mesmo que estruturado em caráter contrativo, recai mais fortemente sobre o lado outro, e não sobre o

posicionamento locutório, pois a partir do momento que é marcado por três vezes consecutivas que a natureza das reflexões pertence a *KAWAMURA; HOSOUME, 2003, p. 22*, o autor preserva sua face com relação à responsabilidade das asserções e transfere o comprometimento discursivo sobre a autoridade por ele convocada. É por isso que não podemos afirmar que um dado quantitativo de avaliações, por si só, representa todo um quadro valorativo de como o autor se engaja com aquilo que diz, pois, como demonstrado, ele tem a possibilidade de se valer de avaliações alheias, que demandam um alto custo dialógico, para apresentar posturas tensivas a posicionamentos concorrentes. Em suma, a voz do outro adentra ao texto para rejeitar/confrontar/desafiar pontos de vista alternativos, sem comprometer, veementemente, a credibilidade da voz autoral. Ainda que exista alinhamento entre as partes, há, pela transferência informativa ao alheio, uma mitigação sobre o peso do comprometimento discursivo por parte do locutor.

De mesmo similar, em (50), o autor instancia uma sequência de seis avaliações por *Reconhecimento*, sendo que três são registradas seguindo as normas técnicas para citações indiretas (*BIANCHINI, 2011; MINAS GERAIS, 2013; e KRUMMENAUER, 2010*), uma se constrói por uma circunstância de ângulo (*de acordo com Carvalho – 2002 [...]*), e duas se apresentam através de verbos dicendi (*Freire (1967) afirma [...]*, *Knowles, Holton e Swanson (2015) destacam [...]*). Praticamente, todo conteúdo dos parágrafos é proveniente de vozes de respaldo acionadas para compor a argumentação do texto. As avaliações que estreitam o canal dialógico entre posicionamentos, na verdade, estão encapsuladas dentro das perspectivas pertencentes às vozes de autoridade que se apresentam na trama textual. É quase imperceptível a presença da voz autoral, salvo o momento em que é lançada uma avaliação por *Evidência* que, ainda assim, não possui alta força de responsabilidade discursiva, por se tratar de uma percepção subjetiva que abre margem à presença de significados alternativos. Quando o autor *nota* (avalia) que grande parte de seus pares possuem determinadas posturas pedagógicas e ele discorda desses comportamentos, em vez de pronunciar-se diretamente sobre o contexto por ele percebido (e avaliado), é acionada a voz de *Carvalho (2000)*, para estabelecer uma contraposição, expectando sobre a interlocução a responsabilidade pela negociação desses significados e a conclusão de que essas avaliações pertencem também ao ponto de vista autoral, por uma perspectiva de alinhamento. Isso significa que, no fragmento, o único posicionamento essencialmente autoral se sustenta sobre

uma perspectiva subjetiva construída empiricamente que, ainda, precisou ser questionada, mais uma vez, por meio de avaliações alheias.

Até então, observamos que essa marca avaliativa é bastante peculiar ao grupo de textos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Por outro lado, é prudente ressaltar que as produções de Física apresentaram, também, saliências que, apesar das avaliações analisadas até aqui, se diferenciam das orientações valorativas que vimos nos eixos disciplinares de Química, de Biologia e dos comportamentos avaliativos da própria Física que vimos até aqui. Isso significa dizer que, além de avaliações atributivas que encapsulam valores contrativos pertencentes a vozes externas, os textos dessa natureza também apresentam, mesmo que minoritariamente, um ponderado número de avaliações alocadas sobre posicionamentos essencialmente autorais. Em alguns momentos, é justo ressaltar que as vozes locutórias dos professores-pesquisadores de Física posicionam suas avaliações contrativas e realizam movimentos de engajamento discursivo sobre as informações prestadas, comprometendo-se fortemente com o dito. Analisemos os seguintes casos:

(51) Assim é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o papel do professor se torna ainda mais importante, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser uma ponte mediadora na ajuda do educando na construção do conhecimento [...]. Enfatizamos que, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para usarmos essas tecnologias é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> um tempo, uma preparação por parte de todos que compõe a escola. É oportuno <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> compreendermos a ideia de que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> há um tempo, entre conhecer, utilizar e modificar processos com essas tecnologias. Um tempo suficiente para qualificar professores, funcionários, enfim todos que venham <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> usar essas tecnologias, para que se possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fazer melhor o que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existe e modificar estruturaras existente através da inserção da tecnologia. [...] Enfatiza-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que evoluímos na tecnologia, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a maioria das escolas <ENG-HGL-CONT-PROC-END> continua operando com anos de atrasos, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> contemplar essas novas tecnologias, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o seu uso. Nesta perspectiva o aluno se sente em um ambiente sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dinamismo dentro do espaço escolar, e paradoxalmente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> fora da escola convive com outra realidade **(IDFÍS40UD)**.

(52) Diante dessa proposta curricular, <ENG-MONOGL> onde é marcante a presença de temas de astronomia, percebe-se <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> a dificuldade na discussão desses conceitos pelos professores de física em geral, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> possuem formação adequada para discuti-los, haja vista que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> 15% dos cursos de licenciatura em Física possuem alguma disciplina obrigatória de Astronomia (Júnior, 2014). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...] Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> assim o fosse, talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> abrissem vagas para docentes com formação específica em Astronomia, que inexistem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>. Assim, como é papel da escola <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> propiciar meios para que os alunos possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> aprender como <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também desenvolver um senso capaz de transformar essas informações em conhecimento e segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, em seu artigo 4o, Inciso IX, que

estabelece que é dever da escola estabelecer padrões mínimos de qualidade de ensino, julgamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> e apropriado contribuir para a melhoria do ensino em uma situação concreta de sala de aula (IDFÍS5OUD).

Esses dois fragmentos demonstram uma outra realidade também presente no conjunto de produções de Física, ainda que em menor escala. Na trama argumentativa, depreendemos a presença de posicionamentos autorais que marcam um forte engajamento locutório frente às informações prestadas. Aqui, já conseguimos observar diversos registros de avaliações contrativas que demandam necessariamente a marcação explícita da voz do autor na construção de suas teses. O que é interessante de se notar é que valores expansivos também convivem harmonicamente na tessitura textual, mas não estabelecem uma relação de enfraquecimento ou fuga de autoria. Pelo contrário, as avaliações por *Reconhecimento*, *Evidência*, *Probabilidade* e *Modulação* adentram ao escopo textual a serviço dos objetivos argumentativos das avaliações por *Contração Dialógica*. Em (51), por exemplo, o autor abre a discussão utilizando uma avaliação propositiva por *Pronunciamento* ao declarar *ser fundamental* uma atribuição dada à figura do *professor*. Logo após, ele instancia uma avaliação por *Concordância* para justificar os motivos pelos quais lhe levaram a tomar essa posição e, por uma avaliação expansiva por *Probabilidade*, que trabalha em benefício da proclamação autoral, expecta um futuro promissor para os agentes que participam do contexto da pesquisa, a fim de tornar suas propostas convincentes a ponto de lograr a aderência da interlocução. Nesse caso, percebemos que não existe a intenção de movimentar o texto em direção a um apagamento das marcas de autoria em detrimento de vozes alheias. O que acontece aqui é que o autor, reiteradamente, manifesta suas teses por meio de avaliações que lhe demandam a construção de estreitos elos dialógicos entre pontos de vista. A sequência de registros proclamatórios *Enfatizamos que [...]*, *É oportuno [...]* e *Enfatiza-se [...]*, todos também considerados valores por *Pronunciamento*, revela a noção do comprometimento discursivo que esse autor estabelece com os referentes avaliados subjetivamente, pois ele traz suas próprias afirmações e demarca suas propostas frente a outras posições: *Eu acredito que isso seja enfático/Eu avalio isso como oportuno*.

Outro exemplo se encontra no fragmento *não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico, pois [...]*. Aqui, a voz do texto trata de defender seus posicionamentos por meio de movimentos que diminuem o canal dialógico entre pontos de vista alternativos, através de um valor por *Negação*, que demonstra um confronto direto com posicionamentos que tratam sobre a democratização da tecnologia, e explica, por meio de uma avaliação intratextual por *Concordância*, o porquê de sua posição

contrária. O mesmo acontece no momento de arremate ao serem apresentados sequenciados valores por *Negação*, os quais debatem sobre as ausências que a escola produz com relação à celebração das novas tecnologias no ambiente educacional. Aqui, a voz locutória demarca seu posicionamento em confronto à tese que exalta o avanço social empreendido pela tecnologia, não produzindo, segundo o autor, o mesmo processo evolutivo no âmbito escolar. Ao pontuar um valor por *Contra-Expectativa*, o autor avalia dois referentes e estabelece um paradoxo entre os contextos sociais dentro e fora da escola, julgados como frígidos e dinâmicos, respectivamente. Isso, mais uma vez, demonstra que, nesse momento, não há fuga de autoria, o autor apresenta sua face ao deixar claro como ele posiciona suas opiniões com relação ao seu objeto de estudo. Inexistem, aqui, vozes alheias que tomam o espaço do protagonismo locutório. Esses posicionamentos alternativos integram o escopo textual, essencialmente, a serviço das articulações argumentativas produzidas no texto. É o mesmo que acontece em (52), quando a avaliação por *Reconhecimento*, representada pela voz da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*, adentra ao texto com o objetivo de fortalecer o posicionamento do autor com relação à função da escola. O escritor proclama ser papel da instituição a promoção de estratégias para que os alunos aprendam e desenvolvam competências que transformem informações em conhecimentos. E para respaldar suas avaliações, ele instancia valorações que prestigiam os comandos da LDB, por apresentar, também, que é dever da escola o estabelecimento *de padrões mínimos de qualidade de ensino*. Tudo isso para ter a oportunidade de “pisar” em um solo firme que sustente sua própria avaliação de acreditar que a contribuição de sua pesquisa é necessária e apropriada ao avanço do ensino significativo em sala de aula.

Em suma, são por esses motivos que concluímos uma ponderação para essa peculiaridade do estilo avaliativo das produções de Física. Essa alta tendência avaliativa ao fechamento do canal dialógico de discussão, como vimos, apresenta, minoritariamente, valores alocados em posicionamentos autorais e, em sua maioria, encapsula marcas de valores contrativos de vozes externas que, em sua essência, não pertencem à voz locutória.

Nesse caminho, esse pensar nos leva a segunda peculiaridade avaliativa das produções de Física: o uso costumeiro de avaliações expansivas por *Reconhecimento* que tangenciam a atribuição das necessidades argumentativas do autor para outros agentes. De modo similar ao comportamento avaliativo nas produções de Química, aqui, muitas vezes, não conseguimos compreender quais as fronteiras entre as reflexões

do autor e as das vozes de autoridade acionadas para compor o escopo argumentativo dos textos. Isso acontece porque, na maioria das vezes, as marcações das entradas dos posicionamentos alheios são expressas em formato de citações indiretas, taxadas no final dos parágrafos. Há casos em que praticamente todos os parágrafos da seção introdutória das dissertações manifestam esse fenômeno, o que representa, nesses casos, um apagamento da voz autoral no texto. Não há uma compreensão clara das colocações autorais e das atribuições das autoridades manifestadas. Daí a dificuldade de reconhecer quem diz o quê nessas produções. Vejamos como esse movimento acontece.

(53) Quando se refere ao ensino de física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> do ensino tornar-se mecânico é ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> maior, uma vez que [...] (BIANCHINI, 2011). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> No estado de Minas Gerais, o <ENG-MONOGL> Ensino Médio (EM) regular é oferecido em três séries [...] (MINAS GERAIS, 2013). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> O ensino de física ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> encontra outros obstáculos, como [...] (KRUMMENAUER, 2010). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Diante da reduzida carga horária prevista para a EJA faz-se necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> que professores priorizem alguns conteúdos do Currículo Básico Comum - CBC (MINAS GERAIS, 2007), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> pois [...]. Freire (1967), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> afirma ser inadiável e indispensável uma educação a partir da reflexão, tendo como principal função da escola [...]. Knowles, Holton e Swanson (2015), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> destacam a importância do modelo de aprendizagem experimental de Kolb para a orientação e resolução de problemas por alunos da EJA. Esse modelo, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> apresentado abaixo (figura 1), <ENG-HGL-CONT-PROC-END> destaca a importância [...] (**IDFÍS1DRD**).

(54) <ENG-MONOGL> Os últimos anos têm sido marcados por mudanças significativas no discurso sobre a educação e, particularmente, sobre o Ensino Médio. Nas propostas educacionais estão sendo até mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> introduzidos novos vocabulários, os quais [...]. (KAWAMURA; HOSOUME, 2003, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> E nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser diferente. É fácil falar, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> difícil fazer. <ENG-MONOGL> A escola real é muito mais complexa do que os instrumentos disponíveis para descrevê-la ou analisá-la. Mais do que isso, propostas, como resultados de práticas e reflexões, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sinalizam possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> caminhos e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> [...]. (KAWAMURA E HOSOUME, 2003, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> A implantação das novas diretrizes que estão sendo propostas, ou seja, sua tradução em práticas escolares concretas, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ocorrerá por decreto nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de forma direta. Essa implantação depende, ao contrário, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> do trabalho de incontáveis professores [...]. (KAWAMURA; HOSOUME, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (**IDFÍS2EEA**).

Essas duas passagens ilustram muito bem a recorrência avaliativa por *Reconhecimento* que discutimos anteriormente. Tanto em (53) como em (54), visualizamos a entrada de diversas instituições de autoridade que adentraram ao texto em forma de citações diretas e indiretas. Em (53), essas entradas são marcadas através das vozes de *Bianchini (2011)*, *Minas Gerais (2013)*, *Krummenauer (2010)*, *Minas Gerais (2007)*, *Knowles, Holton e Swanson (2015)* e, em (54), por *kawamura; Hosoume (2003)*, que aparece três vezes seguidas no texto. Para termos uma maior noção da

intensidade dessa recorrência no texto, o trecho (53) representa um pouco mais de 50% do material linguístico da seção introdutória de sua dissertação (obviamente, por questões de ordem da apresentação dos dados, foram ocultadas porções textuais que estão representadas pelo símbolo [...]). Isso fortalece nossa conclusão de que, nas produções de Física, há uma tendência locutória pelo acionamento de conteúdos pertencentes a outras vozes para auxiliar a orientação argumentativa pretendida pelo autor, que, por sua vez, não dialoga diretamente com esses posicionamentos, deixando a cargo da audiência a atribuição de construir os significados. Todo esse movimento avaliativo gera um ofuscamento da voz autoral, tornando a problematização das dissertações sob a responsabilidade de outras pessoas e gerando dúvidas sobre quem, de fato, traz os questionamentos aos contextos das pesquisas.

Por último, a derradeira característica que consideramos oportuna ao nosso tratamento analítico seria a instanciamento de avaliações contrapositivas que estabelecem uma relação de desencorajamento para com as posturas pedagógicas da disciplina Matemática e sua complexidade calculista. As vozes autorais, rotineiramente, avaliam que as problemáticas do processo de ensino e aprendizagem de Física, muitas vezes, se estabelecem por lacunas provenientes de aspectos matemáticos e, por conseguinte, justificam as raízes dessas questões sobre esse eixo disciplinar. Os autores avaliam que o tratamento calculista dado à disciplina de Física, no currículo e no exercício docente, e as deficiências de aprendizagem dos alunos em conhecimentos matemáticos trazem prejuízos ao desenvolvimento de aprendizagens da área dentro do contexto escolar. Isso produz um movimento que inclina a origem dessas deficiências a outra disciplina, revelando a busca da isenção ou, pelo menos, da atenuação para com a responsabilidade pela problemática. Os autores realizam esse movimento de tensão vocálica através de avaliações contrapositivas por *Negação* ou *Contra-Expectativa* que dificultam as relações dialógicas entre os posicionamentos alternativos, até mesmo àqueles potenciais da área Matemática que poderiam abrir negociações de significados. Vejamos como essas avaliações se comportam nos excertos a seguir.

(55) [...] a disciplina física é apresentada como um aglomerado de formulações matemáticas desconectadas <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> da vivência dos alunos e que, para esses, carece de sentido. <ENG-HGL-CONT-PROC-END> (**IDFÍS1DRD**).

(56) [...] torna-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> um assunto de grande importância e que desperta o interesse de muitos alunos; contudo, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> seu desenvolvimento em sala de aula é comprometido pela complexidade da matemática envolvida no assunto (**IDFÍS3BDV**).

(57) O motivo é que estes tópicos são tratados no ensino médio prevalecendo apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> às relações matemática, desprovido <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de uma contextualização e desvinculado <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de um

contexto histórico (**IDFÍS4OUD**).

Em (55), observamos uma avaliação crítica em que a voz autoral realiza sobre a maneira como a disciplina é articulada em sala de aula. Além da avaliação atitudinal percebida sobre o vocábulo *aglomerado*, que estabelece um significado pejorativo sobre a complexidade de como as fórmulas matemáticas são organizadas pedagogicamente, ainda, é instanciada uma avaliação contrapositiva por *Negação*, através do prefixo *des-* na palavra *desconectadas*, para desafiar o aspecto contextual que essas formulações possuem no desenvolvimento empírico do discente. Para fortalecer a tese advogada, o autor ainda abre espaço para a entrada das vozes dos próprios alunos, por meio de uma avaliação contrativa por *Endosso*, na busca nutrir suas próprias conclusões, comprovando a carência de sentido da disciplina de Física, através da perspectiva dos aprendizes. De modo similar, em (56), o professor enaltece a potencial atratividade que um determinado objeto conhecimento da Física possui, por meio de uma avaliação por *Pronunciamento* nutrida de valores atitudinais (*importante* e *atrativo*) e gradativos (*grande*). No entanto, logo, o autor atualiza um fator, apresentado por uma avaliação por *Contra-Expectativa*, que se contrapõe ao seu posicionamento, pela complexidade que a disciplina de Matemática traz nessa relação interdisciplinar. No caso, a voz autoral julga que ainda que o assunto físico seja interessante, a complexidade da Matemática compromete o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na escola. O eixo da Física é avaliado de forma entusiasta, ao passo que a Matemática é julgada enquanto complexa e ofuscante. Por último, em (57), através do significado adverbial de *apenas*, mais uma vez, a abordagem matemática é desencorajada por valores de *Contra-Expectativa*, que retiram a força desse referente ao avaliarem as *relações matemáticas* como insuficientes na construção de uma aprendizagem significativa em Física. Ademais, as reiteradas avaliações negativas, representadas pelos prefixos de negação dos vocábulos *desprovido* e *desvinculado*, revelam a tensão vocálica que se estabelece entre os posicionamentos, além do fechamento do canal dialógico entre os pontos de vista dos dois eixos disciplinares. Em suma, esses fragmentos demonstram a avaliação negativa que a voz autoral estabelece para a relação interdisciplinar Física e Matemática. Aqui, é perceptível o desconforto que os locutores sentem no processo de enfrentamento dos desafios pedagógicos, principalmente quando se deparam com deficiências de aprendizagem referentes, em sua essência, a outros campos do conhecimento. Para as vozes locutórias, essas ausências comprometem o desenvolvimento, até mesmo, de aspectos essencialmente físicos, ofuscando o que

existe de relevante e interessante da área.

Em suma, o que podemos observar sobre o comportamento avaliativo das produções de Física é a existência de uma assinatura valorativa que se distribui nos campos das *Expansões* e *Contrações Dialógicas*. Em parte do material linguístico, esses textos demonstram que as relações vocálicas são estabelecidas, de forma a desafiar ou restringir perspectivas que estão em discordância com a voz locutória, além de aproximar pontos de vista para nutrir declarações proclamatórias essencialmente autorais. Como vimos, os valores que desafiam perspectivas matemáticas e modelos de ensino vigentes, por exemplo, ilustram a demarcação de posicionamentos das vozes locutórias por se colocarem em polos contrários aos interesses dos objetivos textuais. No entanto, através de um olhar apurado, constatou-se que parte desses valores contrativos estavam, na verdade, acoplados dentro de falas pertencentes às vozes externas, o que torna, nesses casos, o comprometimento discursivo focalizado mais na convocação endossante do que no posicionamento autoral propriamente dito. Nesse sentido, é razoável ressaltar que essa distribuição de avaliações contrativas não torna os produtores textuais do eixo disciplinar da Física como um dos mais compromissados com o dito, quando comparamos com o corpus total analisado, exatamente porque muitos desses valores contrativos se encontram encapsulados em vozes representadas por processos expansivos. Por outro lado, é justo ressaltar que, se observarmos o contexto de produção dentro da área das Ciências Naturais, fica evidente que há uma quantidade de manobras textuais que denotam registros de autoria e de comprometimento discursivo maior do que na disciplina de Química. Isso ocorre através de movimentos argumentativos que operam avaliações por *Negação*, *Contra-Expectativa*, *Concordância* e *Pronunciamento*. No entanto, como vimos, nem todos os valores encontrados por *Contração Dialógica* podem ser compreendidos como movimentos de autoria que pertencem, necessariamente, aos escritores das dissertações.

5.2.7. Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Matemática

Na área de Matemática e suas Tecnologias, a única linha de pesquisa pertencente a esse grupo apresenta 341 avaliações por *Engajamento*, sendo que 44 manifestações representam avaliações por *Monoglossia* e 297 estão classificadas no contexto das avaliações por *Heteroglossia*. 160 avaliações foram pontuadas no campo das manifestações por *Contração Dialógica* e 137 estão dispostas em *Expansão Dialógica*. Esse componente possui a segunda a menor diferença entre as categorias contrativas e

expansivas do corpus total. Com superação daquele em relação a esse, foram apenas 23 casos computados a mais. Em meio das avaliações por *Heteroglossia*, as manifestações por *Reconhecimento* apresentam a maior incidência dos casos, 66 expressões, seguidas por recursos de *Probabilidade* e *Negação*. Ao todo, o grupo de produções da Matemática representa 11,3% do corpus geral do presente estudo.

Como podemos observar nas taxas quantitativas, a distância percentual entre os recursos que expandem e contraem o diálogo representa a segunda menor diferença de todo corpus analisado. Inicialmente, essa realidade fornece indícios de que os dois tipos de avaliações heteroglóssicas se articulariam de maneira solidária com a finalidade de fortalecer a construção argumentativa na mobilização de vozes que o autor realiza no texto. Analisadas as cláusulas qualitativamente, constatamos que, de fato, a distância entre essas realidades revela uma consciente orquestração de posicionamentos autorais com relação à convocação de vozes externas acionadas, propositalmente, a fim de servir às necessidades argumentativas do autor. Essa é a principal característica das mobilizações avaliativas do grupo de produções da Matemática: os recursos que expandem o discurso trabalham majoritariamente em favor das avaliações que aumentam o grau de responsabilização autoral com relação ao dito. Vejamos dois excertos que ilustram como essas negociações se articulam no texto.

(58) A crença <ENG-HGL-CONT-ATR-DIST> de que os recursos tecnológicos sempre podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trazer contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo de Matemática, e as poucas pesquisas <ENG-HGL-CONT-PROC-END> na área de Educação voltadas aos OED aprovados pelo MEC são as principais motivações para este trabalho [...]. Machado (2013a) apregoa <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> ser necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> existir um equilíbrio entre o fascínio e o fastio ao lidar com uma nova tecnologia, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ela resolve certamente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> muitos problemas, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também cria outros. Desta forma, uma nova tecnologia não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser rejeitada ou acolhida simplesmente porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é nova, ou seja, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é o “novo” que garante o valor de uma tecnologia e sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o que ela tem a nos acrescentar [...]. Ao pretender examinar de que forma os OED contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática partiremos do pressuposto <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é o simples fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> de esses recursos estarem integrados a algumas coleções de livros didáticos, que tornam essas coleções melhores do que outras que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> os possuam (**IDMAT3ADC**).

Inicialmente, o autor se afasta do primeiro ponto de vista acionado por meio da escolha lexical *crença*. A opção por esse recurso revela a avaliação do autor com relação à credibilidade da voz que defende a ideia de que *os recursos tecnológicos sempre trazem contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem*. Isso ocorre através de uma avaliação atributiva por *Distanciamento*, em que é

empregada a neutralização do comprometimento discursivo com o dito, por meio da sinalização de que o teor da proposição pertence a uma voz terceira que advoga sobre a tese que se quer dispensar. Nesse sentido, objetivo de convocar um posicionamento em que não se acredita se embasa na ideia do reconhecimento de uma realidade para, então, debilitá-la. O autor poderia simplesmente ter dito que *a tecnologia nem sempre traz contribuições para o processo educativo*. No entanto, ele preferiu, ao mesmo tempo, explicitar e avaliar a voz, para, então, utilizar-se de um afastamento vocálico, a fim de desprestigiar o ponto de vista frente à comunidade. Para nutrir o argumento, o autor ainda apresenta uma avaliação por *Endosso*, que traz à tona a realidade dos poucos estudos respaldados no processo de investigação do tema tratado. Diante do frágil e proposital cenário construído, o autor convoca a voz de autoridade de *Machado (2013a)* que, diferente do que aconteceu com avaliação por *Distanciamento* atualizada anteriormente, se constrói sobre uma atribuição por *Reconhecimento*, operada para fortalecer o rumo argumentativo que o autor tem tomado no texto. Dentro de sua fala, a autoridade pondera o extremismo que outrora foi apregoado pelo registro tido como *crença*. Por meio de valorações por *Negação*, *Concordância* e *Obrigação*, esse movimento textual se constrói com o uso de manifestações avaliativas com alto teor de comprometimento discursivo, ou seja, de fato, há demarcações que operam na construção de um ponto de vista com forte engajamento autoral.

Valendo-se desse impulso enunciativo, o autor empreende suas próprias declarações pela decisão de alinhar-se à voz convocada e ao proclamar suas próprias discussões. De maneira oposta ao fenômeno que acontece com as produções de Química, aqui, o processo de negociação de significados entre as vozes externas e os posicionamentos internos não fica totalmente sob a tutela do leitor, tendo em vista que a voz autoral se encarrega de produzir as relações vocálicas no texto e expressar qual seu lugar de fala dentro dessas interconexões. Destarte, a locução conjuntiva *Dessa forma* inaugura o processo de construção direta do posicionamento autoral, estreado com uma avaliação contrapositiva por *Negação* e com uma avaliação por *Concordância* de caráter intratextual, ou seja, o autor marca a sua voz do *não*, quando mostra que *não é o “novo” que garante o valor de uma tecnologia*, e a sua voz do *sim*, quando defende que o ‘valor de uma tecnologia’ está naquilo *que ela tem a nos acrescentar*. Com os alinhamentos e refutações alocados em seu campo argumentativo, a voz registra qual seu pressuposto através de uma avaliação propositiva por *Pronunciamento*, fortalecida por duas valorações refutatórias que, mais uma vez, contraem o discurso em seu grau

máximo e compromete o locutor com as informações que por ele foram prestadas no texto. Nesse sentido, é de suma importância que observemos como as avaliações por *Expansão Dialógica* se comportam dentro de produções como essas. Compreendemos que as avaliações que abrem margem à dialogia adentram o escopo textual não apenas para serem reconhecidas ou para cumprir com os tradicionais movimentos retóricos da escrita acadêmica, mas possuem objetivos conscientes na construção argumentativa autoral, na qual cada instanciação expansiva cumpre uma atribuição específica nas inter-relações vocálicas para servir aos processos proclamatórios do autor. Isso significa dizer que, nas produções do grupo da Matemática, os posicionamentos alheios são acionados não para mascarar teses que deveriam ser articulações de protagonismo autoral, mas que os recursos avaliativos por *Expansão Dialógica* estão a serviço da orquestração dos posicionamentos discursivos que dialogam com o texto. Não precisa o leitor absorver um árduo papel de negociador dos significados vocálicos para extrair, por si só, a interpretação de que o produto dessas relações seria o (pseudo)posicionamento do produtor textual, tendo em vista que, aqui, o matemático consegue, conscientemente, mobilizar as vozes alheias em favor de seus objetivos argumentativos e lançar seus posicionamentos proclamatórios com base em pontos de vista de alinhamento ou discordância elegidos para texto. Vejamos essa corroboração em um fragmento de outra amostra analisada.

(59) Entre os conteúdos e habilidades que devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser desenvolvidos a partir do ensino da Geometria Analítica, segundo o referido documento, estão: [...] (BRASIL, 2000, p. 125) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Para caracterizar o ensino atual e observar como os livros didáticos abordam o tema, realizamos uma breve análise de quatro das seis coleções aprovadas no Guia do PNL D 2015 – Ensino Médio (BRASIL, 2014). Essa “mecanização” do ensino de Geometria Analítica não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> vai ao encontro do que é prescrito nos documentos oficiais, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> às recomendações de pesquisas da área. [...] acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o fato dos alunos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> terem compreensão dos conceitos relativos a coordenadas no plano e como se relacionam, dificultam as aplicações relacionadas ao cálculo de distâncias. O primeiro contato que os alunos possuem com coordenadas no plano é quando começam o estudo de funções, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> muitas vezes essa apresentação é feita apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> em seu registro numérico, para auxiliar a representação gráfica, contrariando <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o que dizem os PCNEM. [...] <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (IDMAT5EEA).

Nesse fragmento, o autor constrói um cenário de tensão vocálica, no qual aloca, em suas extremidades, dois posicionamentos que concorrem entre si e geram inconsistências dentro da abordagem educacional dada ao objeto *Geometria Analítica*. A princípio, ele traz à tona uma avaliação atributiva por *Reconhecimento* que visa expor os posicionamentos registrados em um documento que rege uma determinada

modalidade de ensino do país. Pela organização argumentativa do texto, o locutor se alinha às informações prestadas nas orientações respaldadas no registro. Mas, ao observar os aspectos práticos, são encontradas algumas incoerências dentro das vozes representadas no texto pelos *livros didáticos* pertencentes às *coleções aprovadas no Guia do PNL D 2015 – Ensino Médio*. Por ser apresentada dentro de uma asserção monoglóssica, não é possível, inicialmente, perceber que a voz concorrente que o autor confronta é a abordagem do material didático. Entretanto, quando o autor instancia a referência avaliativa *essa “mecanização”*, fica claro que a voz posicionada no outro lado do conflito se trata da postura de como os livros didáticos operam determinados conteúdos matemáticos. Essa escolha lexical avalia o enfoque prestado de maneira pejorativa e, por conseguinte, posiciona a voz autoral para o lado apostado da discussão, o que revela o desprestígio ao problema causado e justifica a atitude científica do autor na busca pela compreensão resolutiva da abordagem didática que ele julga ser inadequada. Em seguida, antes de apresentar suas próprias conclusões, o autor se alia a dois pontos de vista contrários à postura dos livros didáticos, por meio de duas avaliações consecutivas por *Negação* que enfraquecem a voz desafiada por apresentar a ausência do respaldo nas recomendações oficiais e nas orientações científicas.

É com esse contexto arquitetado que o autor situa a interlocução no nicho da problemática discutida e, com isso, opera sua avaliação por *Pronunciamento* ao instanciar a conjugação em primeira pessoa do verbo cognitivo *acreditar*. Marcada por sua subjetividade, a voz autoral deixa claro seu posicionamento frente aos que coexistem. Assim, ele se vale desses recursos de relevo para validar suas proposições resistidas pelas teses contrárias. Nesse caso, a tese contrária é representada pelo tratamento à resolução dos problemas geométricos por meio de fórmulas mecânicas, ao passo que o locutor textual, endossado em suas convocações solidárias, advoga sobre o desenvolvimento de competências interpretativas na resolução de problemas matemáticos. Por fim, a voz interna arremata suas declarações ao instanciar um conjunto de avaliações de forte teor de responsabilização discursiva para reafirmar seu posicionamento. Ela atualiza uma premissa monoglóssica que relata o primeiro contato dos alunos com o objeto do conhecimento *funções* para, em seguida, colocar em xeque, com avaliações por *Contra-Expectativa* e *Negação*, o tratamento que os livros didáticos dão ao conteúdo. É notório que depois que a avaliação por *Reconhecimento* é acionada, o locutor instancia reiteradamente um conjunto de valorações por *Contração Dialógica* que demandam um alto grau de comprometimento discursivo, isto é, as vozes internas

se comprometem com as asserções declaradas. Dessa forma, as avaliações por *Reconhecimento* ganham uma roupagem peculiar para o locutor.

Em uma análise gráfica, notamos que os recursos avaliativos por *Reconhecimento* são os que possuem a maior porcentagem de manifestações no conjunto de textos do eixo Matemática, cerca de 23% do total das avaliações. Em uma visão desavisada, esse fato poderia gerar uma errônea interpretação de que, nessas produções, haveria um grande apelo a vozes externas, dando destaque a posicionamentos alheios em detrimento das mobilizações autorais. Há muitos relatos linguísticos que apresentam deficiências no processo de construção da autoria presentes em gêneros acadêmicos, como notamos em algumas produções de outros eixos disciplinares analisados anteriormente. Provavelmente por isso, essa crença sobre o uso das avaliações por *Expansão Dialógica*, mais especificamente sobre as avaliações por *Reconhecimento*, reverbera nessa orientação. No entanto, o fato de haver uma alta incidência de recursos expansivos no texto não necessariamente indica que a voz locutória não consiga estabelecer movimentos de protagonismo autoral. Na verdade, o que revela a existência de debilidades no exercício autoral é a maneira como a voz textual orchestra os significados trazidos pelos posicionamentos acionados em sua construção argumentativa e como são demarcadas as avaliações subjetivas sobre essas posições e sobre os fenômenos tratados. Daí, além das verificações quantitativas, surge a necessidade de o analista observar como esses índices se organizam no texto de forma qualitativa. Para tratar dessas reflexões, vejamos como o matemático avalia as vozes atualizadas na ilustração a seguir.

(60) Ferreira (2002) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> observa um aumento no número de pesquisas de caráter bibliográfico [...]. <ENG-MONOGL> Esse tipo de pesquisa, chamada de estado do conhecimento ou "estado da arte", descreve a produção acadêmica e científica em torno de um tema. De maneira parecida <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID>, Severino (2007) define <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a pesquisa bibliográfica como sendo [...]. Teixeira (2006) caracteriza <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o "estado da arte" como [...]. <ENG-MONOGL> Entre outras finalidades, pesquisas desse tipo buscam identificar assuntos emergentes bem como campos pouco explorados. Isso vai ao encontro dos propósitos desse trabalho <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> iniciar o estudo da Estatística por meio da Inferência Informal [...] (IDMAT4AEN).

Como podemos observar, o autor instancia paralelamente três avaliações por *Reconhecimento* representadas pelas vozes de *Ferreira (2002)*, *Severino (2007)* e *Teixeira (2006)*. Essas avaliações apresentam concepções de pesquisas bibliográficas e dos contextos em que elas se manifestam. Perceba que o objetivo dessas instanciações não se circunscreve ao simples reconhecimento de vozes de autoridade ou, até mesmo, à

apropriação de posicionamentos alheios para aplicá-los enquanto locutórios. Aqui, o autor se utiliza das reflexões com a finalidade de solidificar as bases de sua postura científica em meio a decisão de promover uma discussão bibliográfica em sua dissertação. Valendo-se de uma avaliação proclamatória por *Pronunciamento*, o autor se posiciona marcando que sua tese está alinhada às declarações pertencentes às vozes de autoridade convidadas, ao usar uma referenciação avaliativa na proposição *Isso vai ao encontro dos propósitos desse trabalho*. Ademais, ele não se limita ao registro de demarcar sua postura de alinhamento às vozes convidadas, mas atualiza um valor de caráter intratextual por *Concordância*, que ultrapassa a adesão e chega à justificativa dos motivos pelos quais se coloca enquanto solidário a elas. Desse modo, podemos ponderar que cada voz atualizada possui uma intenção dentro do texto e, quando não conseguimos identificar a maestria do autor no processo de negociação de significados dos posicionamentos reais ou potenciais, percebemos como isso é nocivo para o exercício da prática científica, pois os avanços contributivos do texto se apagam em detrimento das avaliações alheias. Quando o locutor opera pontos de vista externos, a fim de isentar-se de demarcação de suas proclamações e, por conseguinte, terceiriza a responsabilidade pelas negociações de significados para seus interlocutores, certamente, há uma atenuação no grau de comprometimento discursivo do texto. No caso das produções do grupo da Matemática, conforme observamos, as vozes internas não revelam constantes movimentos textuais para eximções declarativas, mas produzem mobilizações entre os posicionamentos internos e externos de maneira premeditada, fortalecendo o jogo argumentativo das vozes em avaliação.

A última característica que vamos abordar sobre as produções de Matemática diz respeito ao conjunto de avaliações que são instanciadas no processo de construção das problematizações da pesquisa. Observamos que há recorrência de uma organização avaliativa que pereniza nessas circunstâncias. Em uma mobilização articulatória de valorações por *Contração e Expansão Dialógicas*, a voz autoral produz um mecanismo de elaboração de hiatos que sugere a pesquisa como possuidora de um potencial para contribuir com o processo de resolução do problema. Para isso, os locutores se utilizam de constantes avaliações ponderativas por *Obrigação e Probabilidade (Expansão Dialógica)*, e de valores por *Negação e Pronunciamento (Contração Dialógica)*. Ao produzir as lacunas, o locutor costuma negar uma determinada circunstância na busca de estabelecer uma relação vocálica de tensão entre posicionamentos. Nessas condições, observamos atualizações de valores por *Modulação* que expressam significados de

obrigação ou necessidade interventiva, estimulando, automaticamente, a clara expressão da subjetividade autoral por meio de *Pronunciamentos*. Nesse caso, a refutação é mobilizada consonantemente com as avaliações deônticas que, pela vulnerabilidade do polo desencorajado, exprimem um significado de necessidade obrigatória da intervenção. É nesse momento que a voz textual aperfeiçoa seu ponto de vista e instancia avaliações por *Probabilidade*, com a finalidade de prever o impacto que o suprimento dessas necessidades terá em seu nicho de pesquisa. Em suma, não necessariamente nessa ordem, encontramos uma estrutura textual que pode ser resumida, genericamente, no seguinte processamento avaliativo: *X não é Y. Por isso, é necessário W, para que (no futuro) possamos obter Z, pois acredito em V*. Vejamos como essas avaliações, que contraem e expandem o discurso, funcionam, simultaneamente, no jogo argumentativo da construção de lacunas científicas.

(61) [...] a pesquisa sobre a inserção do logaritmo e da função logarítmica como conteúdos da Matemática Escolar torna-se necessária <ENG-HGL-EXP-ENT-OBR>, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a partir disso poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser verificado porque é importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino e a aprendizagem desses conteúdos [...] (**IDMAT2LEF**).

(62) [...] os educadores precisam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> incorporar as mídias ao currículo, possibilitando <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que a tecnologia não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o fim e sim <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o meio para possibilitar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a igualdade de possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para os indivíduos da sociedade contemporânea (**IDMAT3ADC**).

(63) Dessa maneira acabam formando alunos que, apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> calcular medidas e de aplicar os métodos estatísticos, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguem interpretar os resultados obtidos. Uma das necessidades <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> diante desse tipo de prática, encarada como um desafio pelos mesmos autores <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, é a mudança de foco para abordagens que auxiliem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os alunos a compreenderem e relacionarem as ideias estatísticas básicas. Espera-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que uma abordagem não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> baseada em técnicas possibilite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o desenvolvimento de habilidades que tornem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> as pessoas capazes de organizar, interpretar, representar e inferir utilizando dados estatísticos (**IDMAT4AEN**).

(64) [...] os alunos de ambos os grupos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> reconhecem facilmente o uso do conceito de distância para determinação da referida equação. Essas experiências nos levaram à necessidade <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de refletir sobre nossas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da Geometria Analítica de forma a levar os alunos à construção – com significado – de seus principais conceitos. Um pressuposto que assumiremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de início é [...] (**IDMAT5EEA**).

Os três últimos excertos apresentam avaliações contrapositivas por *Negação*. Esses valores são instanciados para que a voz do texto outorgue a refutação de um posicionamento em potencial por meio de uma descrição negativa da realidade. O discurso se estabelece em tal tensão que o locutor considera os elos vocálicos como inegociáveis. Aqui, de fato, *não é não!* E é através dessa contração máxima dos diálogos que autor baliza a construção de sua lacuna de pesquisa, promovendo a linha

argumentativa de que *X não é Y. Por isso, é necessário W*. Ao observarmos os fragmentos (63) e (64), por exemplo, flagramos movimentos textuais que avaliam negativamente a figura do *aluno*, quanto ao atual estado de sua competência matemática. No primeiro, a voz autoral declara que os *alunos não conseguem interpretar os resultados obtidos*, enquanto, no segundo, *os alunos não reconhecem facilmente o uso do conceito de distância*. Essas avaliações são atualizadas de maneira irrevogável. E não poderia ser diferente. Ora, se autor abrisse, de alguma forma, a troca de significados dialógicos, seria mais complexo para ele avaliar e estabelecer proclamações convincentes de que suas lacunas, de fato, são coerentes. Desse modo, as avaliações de teor deôntico entram no jogo argumentativo para dar suplemento às refutações construídas, pois, se uma realidade é tida como negativa, razoavelmente, uma intervenção deve ser tomada.

Seguindo essa linha de raciocínio, como podemos observar, os valores modulativos se fazem presentes em todos os trechos. Eles funcionam como a base argumentativa das lacunas, avaliadas como hiatos epistemológicos ou empíricos que precisam ser compreendidos e, se possível, solucionados. Essas valorações com sentido de obrigação se estabelecem por meio de adjetivos (*necessário, preciso, obrigatório*), verbos (*necessitar, precisar*) e substantivos (*necessidade, obrigação*). No entanto, elas podem se apresentar, também, por meio de advérbios (*necessariamente, obrigatoriamente*), em um menor grau de produtividade enunciativa. No excerto (62), por exemplo, a voz autoral distribui responsabilidades entre os *educadores* por meio de um valor deôntico de caráter verbal. De acordo com a avaliação subjetiva do texto, os professores *precisam* incorporar algum artefato a sua prática pedagógica. Desse modo, a maneira como o professor de Matemática avalia as lacunas dessas práticas docentes leva a uma orientação argumentativa de obrigatoriedade para a resolução da problemática, por meio do conjunto de avaliações heteroglóssicas por *Modulação* que modalizam o discurso. Além disso, também podemos observar a presença constante de avaliações ponderativas por *Probabilidade*. Nessas circunstâncias, essas manifestações desempenham a função de expectar um provável futuro de resoluções para as problemáticas construídas, anteriormente. Nesse sentido, é organizada uma avaliação que pretende fazer com que a audiência adira a noção de que as proclamações autorais sejam vistas como válidas e esperançosas para uma possível contribuição interventiva na realidade relatada. De modo similar, o caso (61) apresenta, logo após instanciar significados modulativos, um valor probabilístico na comprovação daquilo que o autor

considera como importante para o ensino e a aprendizagem de logaritmos e funções logarítmicas. Para isso, o autor equilibra esse campo das incertezas com avaliações propositivas por *Pronunciamento*. Note que o autor já avalia previamente o ensino e a aprendizagem dos logaritmos e de suas funções como *importantes*. Isso significa dizer que a perspectiva subjetiva do autor já está registrada no texto. O que é apresentado no campo das possibilidades são os prováveis motivos pelos quais esses referentes possuem a relevância declarada. Por isso, conforme observado nas quatro ilustrações, estamos respaldados para concluir que o processo de construção das problematizações do eixo matemático é produzido através de valores heteroglóssicos, os quais operam sentidos que sugerem a execução das pesquisas como elementos relevantes ao processo de resolução das lacunas levantadas.

Não é nossa intenção julgar a validade ou o peso dos argumentos prestados, se eles possuem ou não relevância para a comunidade científica ou se a produção representa um avanço para o campo dos estudos. Aqui, nos cabe a análise de como as avaliações mobilizadas no texto estabelecem conexões entre a voz autoral e os posicionamentos que interagem com ela, além de como os valores instanciados revelam os traços de (des)comprometimento discursivo no jogo argumentativo das produções. Seguindo esse raciocínio e analisando o comportamento avaliativo do eixo disciplinar Matemática, chegamos à conclusão de que há carga de comprometimento autoral nas introduções dessas pesquisas, ainda que a presença de valores atributivos por *Reconhecimento* seja uma propriedade bastante evidente na tessitura argumentativa desses textos. No entanto, para que não haja comparações injustas, é válido arrazoar que as produções dos eixos disciplinares de Língua Portuguesa e Estrangeira apresentaram um grau de engajamento discursivo ainda mais concentrado, tendo em vista a maior recorrência de posicionamentos contrativos que foram instanciados ao longo de grande parte das interações dialógicas promovidas nos debates. No caso do grupo da Matemática, são operados constantemente processos valorativos por atribuição que funcionam para orientar a argumentação das perspectivas autorais. De todo modo, qualquer movimento vocálico de posicionamentos terceiros, que sejam alocados para dentro da argumentação, mitiga a responsabilidade discursiva que o autor possui sobre o dito. Porém, no presente contexto em análise, a voz do outro opera em conjunto com organizações contrativas que revelam a demarcação do ponto de vista autoral e a produção de debates sobre perspectivas marcadas ou subentendidas nas esferas discursivas tratadas nos estudos. Nesse sentido, não foram constatados frequentes casos

de isenção do comprometimento pelo dito. Isso autoriza concluir que, apesar de haver movimentos expansivos que atenuam a responsabilidade autoral pelas declarações externas propriamente ditas, essas exposições adentram ao cenário argumentativo para orientar a entrada das avaliações locutórias.

5.2.8. Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de História

Na composição do componente de História, computamos 412 avaliações por *Engajamento*, sendo que 86 fazem parte do grupo monoglóssico e 326 do grupo heteroglóssico. Isso representa 13,7% das avaliações sinalizadas em todo corpus de análise. Esse eixo disciplinar possui características semelhantes ao grupo das Artes, tendo em vista que possui grande incidência de asserções monoglóssicas em sua estrutura. Para esse conjunto de produções, podemos destacar os seguintes traços avaliativos: (01) presença de narrativas históricas construídas monoglossicamente nos textos; (02) incidência de avaliações por *Contração Dialógica* na construção de críticas sociais, principalmente na concatenação de valores por *Negação*, *Contra-Expectativa*, *Concordância* e *Pronunciamento*; (03) movimentos de avaliações propositivas por *Pronunciamento* que ponderam ou esclarecem pontos de vista autorais; e (04) operações argumentativas que avaliam, desafiadamente, a legitimidade de vozes de autoridades ou instituições.

A primeira característica que compõe o conjunto de traços avaliativos das produções desse eixo disciplinar, naturalmente, seria o valor monoglóssico que emprega narrativas históricas, as quais contextualizam as reflexões de pesquisa do historiador. Como se trata do ato de apresentar acontecimentos passados, do ponto de vista textual, essas avaliações se constroem de forma a não abrir espaço à dialogia, tendo em vista que são produzidas sob uma perspectiva autêntica, genuína e legítima. Ora, quando se contam fatos passados, principalmente quando a locução se trata de uma voz de autoridade historicista, essas construções linguísticas são articuladas de maneira a não gerar margens a questionamentos. Por isso, tendemos a aceitar essas informações enquanto verdades. *Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil*, por exemplo, é uma asserção monoglóssica que, observada sob o ponto de vista de sua construção textual, não permite acesso a relações dialógicas entre posicionamentos alternativos, ainda que saibamos que essa noção histórica é questionável. Desse modo, estamos falando da maneira como essa avaliação é construída, isto é, sob uma perspectiva avaliada pelo autor enquanto comum à sua interlocução. Além de ser uma marca puramente típica da

própria área, o objetivo comunicativo dessas construções é o de elaborar um sólido suporte contextual para reflexões e questionamentos que, posteriormente, serão construídos na pesquisa. Isso significa dizer que, ao oferecer uma visão assertiva sobre os acontecimentos passados, o autor conseguirá desenvolver suas propostas sobre um solo seguro para uma audiência que, teoricamente, compartilha da mesma perspectiva locutória. Vejamos como essas avaliações se comportam nos fragmentos a seguir.

(65) [...] <ENG-MONOGL> os demais tiveram grande importância para o patrimônio cultural do município nos anos 1960/1970, principalmente no carnaval, com escolas de samba que brilhavam os carnavais em toda região (IDHIS2PDM).

(66) <ENG-MONOGL> No Brasil, com a proximidade dos 500 anos da chegada dos portugueses, foi lançada em 1999 a série “Mini-GURPS” – de autoria de Luiz Eduardo Ricon – que em sua maioria tratava de temas da história nacional, usando uma versão mais enxuta das regras do GURPS. [...] <ENG-MONOGL> O RPG chegou ao Brasil no final da década de 80, tendo se difundido principalmente entre universitários que jogavam com cópias de livros importados. [...] <ENG-MONOGL> Já na segunda metade da década de noventa, começou a se pensar no jogo associado à educação. <ENG-MONOGL> Professores que também eram rpgistas, neologismo que define os jogadores de RPG, começaram a aplicar o jogo como ferramenta didática; realizando oficinas e iniciando debates sobre a temática (IDHIS3RDC).

(67) <ENG-MONOGL> A implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, como um instrumento de avaliação do Ensino Médio no país configurou-se como uma política pública referendada por um reconhecimento social provocado pela possibilidade de ranqueamento das escolas. <ENG-MONOGL> O resultado passou a ser tratado como indicador de qualidade. <ENG-MONOGL> Tal reconhecimento conferiu legitimidade ao ENEM, que foi gradativamente alterado em sua forma, conteúdo e objetivos. A partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio, [...] transformou-se em um importante mecanismo de seleção para as instituições públicas de Ensino Superior e a programas sociais governamentais e ganhou impulso no seu objetivo de induzir mudanças curriculares (IDHIS4OID).

Quando observamos as linhas de delicadeza de maneira isolada, os valores por *Monoglossia* representam a maior quantidade de avaliações do grupo de textos do eixo de História. Foram 89 marcações percebidas no *corpus*. Essas narrativas estabelecem uma noção que é própria dos historiadores: a contação de acontecimentos passados. Tendo a memória como seu objeto de estudo, esses profissionais avaliam os fatos como forma de contextualizar suas posições e fortalecer a natureza de suas teses. Em (65), a voz locutória relata a importância que clubes/sociedades de negros e trabalhadores tiveram para o município de Tupanciretã, nos anos de 1960/1970. (66) apresenta como se deu o acesso do RPG no Brasil e como aconteceu sua difusão entre o público universitário e, posteriormente, entre os profissionais da Educação. Por último, (67) trata da implementação do *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*, em 1998, como uma política pública de aferição de conhecimentos escolares que, com o tempo, ganhou *status* de instrumento seletivo para ingressantes em instituições de Ensino Superior. Ao descrever esses fatos, destacando datas e detalhes situacionais, a voz locutória não constrói suas propostas a fim de estabelecer elos dialógicos, pois considera que essas informações estejam em harmonia entre os participantes da interlocução.

Principalmente, por se tratar, em teoria, da descrição de acontecimentos históricos, é natural que as avaliações se construam de maneira consensual, até mesmo para não gerar inconsistência com relação às informações prestadas. Para o pesquisador, parece que esse momento descritivo de circunstâncias passadas é um labor que deve ser realizado com muita cautela, pois é a partir disso que serão lançadas suas avaliações críticas sobre os referentes. Nas dissertações, é apoiado no contexto histórico, avaliado monoglossicamente, que os valores por *Heteroglossia* se apoiam e orquestram o movimento vocálico entre posicionamentos internos e externos aos textos.

Uma próxima característica peculiar às seções introdutórias dessas dissertações seria a incidência de valores por *Contração Dialógica* que atuam na construção de debates arraigados de críticas sociais. Essas discussões são apresentadas por meio de proclamações fortemente engajadas com as informações prestadas e, nesse sentido, seu comprometimento discursivo é registrado principalmente pela organização de julgamentos contrativos de *Negação*, *Contra-Expectativa*, *Concordância* e *Pronunciamento*, valores altamente produtivos no escopo desses trabalhos. As produções dessa área possuem a terceira maior diferença quantitativa entre o número de avaliações por *Contração* e *Expansão Dialógicas*, ficando atrás, apenas, dos dois grupos de Língua Portuguesa e Estrangeira. É importante perceber que, mais do que avaliar posicionamentos de vozes soberanas ou institucionais, a maneira como o Professor de História valora os referentes de suas pesquisas, constantemente, é realizada por meio de críticas a posicionamentos amplos, exercidos por toda uma organização social. São juízos registrados com a finalidade de analisar discursos e comportamentos comunitários que, na perspectiva autoral, são passíveis de questionamentos. Vejamos como esses julgamentos se comportam nos trechos a seguir.

(68) [...] é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> reconhecer a necessidade de um debate mais amplo acerca do ensino de História, junto aos professores dessa disciplina, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os professores, em sua grande maioria <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, foram formados para o entendimento de uma história sequencial e progressiva no modelo quadripartite. É importante ressaltar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> essa formação deu-se desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, até os cursos do Ensino Superior. [...] À medida em que se complexificam as noções de tempo e temporalidade, tomamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> consciência de que as relações que se têm com o tempo são construídas e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> naturalizadas. A partir disso, é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que as relações entre o passado e o presente não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são, necessariamente <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD>, lineares e que são múltiplas (**IDHIS1EDH**).

(69) Resumir esse passado missionário a apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> uma lenda é uma forma de desvalorização <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dos povos indígenas, tratando-os de forma desrespeitosa <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> e somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como figuras folclóricas, sendo que se sabe <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que sua contribuição para a formação cultural do nosso município e de todos municípios onde

desenvolveram-se as reduções são incontáveis. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> essas omissões são motivadas por uma sociedade que desvaloriza <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> determinados grupos étnicos em detrimento de <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> outros, infelizmente <ENG-MONOGL> o nosso alunado é quem mais é prejudicado, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> lhe é oportunizado um conhecimento verdadeiro sobre elementos importantes do passado que auxiliariam no entendimento do presente (IDHIS2PDM).

Os dois fragmentos revelam avaliações autorais que não se destinam a pessoas específicas ou a instituições. Trata-se de avaliações associadas a posicionamentos discursivos que se constroem e reverberam socialmente. Essas repercussões são consideradas, aqui, como inadequadas, e, para operar esse ponto de vista textualmente, a voz locutória se utiliza de avaliações por *Contração Dialógica* com o objetivo desafiar esses discursos e estreitar o canal de negociação de significados entre posições alternativas, tornando claro que não há espaço para trocas solidárias no diálogo. Em (68), o discurso que está sendo confrontado seria a compreensão de uma história vista sob uma perspectiva sequencial e progressiva, no modelo *quadripartite*. Na busca por questionar tal ponto de vista, o autor, engajado em uma avaliação por *Pronunciamento*, apresenta em qual comunidade discursiva essa ideia se dissemina, considerando sua fonte, que se origina no próprio período escolar e repercute até a formação docente do professor. A partir daí, é iniciada a peregrinação avaliativa rumo ao confronto direto da voz textual para com o entendimento discursivo que, segundo a perspectiva locutória, é inapropriada ao tempo presente. Por meio de mais uma avaliação por *Pronunciamento*, é produzida a tomada de consciência de que as relações temporais são estabelecidas por construções. Esse é o ponto de vista que o autor se mostra favorável. Mas ele não se limita a isso, pois, após sua proclamação, é instanciada uma avaliação de alto custo interpessoal por *Negação*, a qual refuta o posicionamento discursivo que trata o tempo enquanto naturalizado. É somente a partir do momento que essa ideia é estabelecida no texto que autor demonstra estar convencido de que a audiência compreendeu a posição advogada e, através de um valor por *Probabilidade e Evidência*, sente-se seguro o suficiente para abrir o campo de negociações significativas para que a interlocução escolha adentrar às discussões, alinhando-se à posição de que as relações temporais são múltiplas e não lineares.

De modo semelhante, em (69), o discurso colocado em xeque é o da perspectiva folclórica que é dada à memória dos missionários indígenas de uma determinada comunidade. Respalda em um conjunto de avaliações contrativas, organizadas para desestabilizar a voz confrontada, o locutor atualiza um valor por *Contra-Expectativa* de

caráter intratextual, para apresentar o quão insuficiente essa postura discursiva é no tratamento dessa coletividade histórica. Perceba que o adverbial *apenas* revela a avaliação de descontentamento do autor com relação à voz social desafiada, pois é estabelecido um novo significado para o referente *lenda*, que, segundo a perspectiva locutória, não consegue abarcar a riqueza social que a comunidade indígena teve para o município. É a partir daqui que conseguimos identificar fortemente o papel da crítica social avaliativa construída no texto. Por meio uma sequência de valores por *Negação*, registrados pelos dois prefixais *des-*, o autor afirma que esses discursos *desvalorizam* e *desrespeitam* a relevância social dessa população, explicitando que não há abertura para trocas solidárias de sentidos entre o posicionamento apontado e o ponto de vista defendido. Assim, a perspectiva autoral se constrói de maneira inegociável, o que demanda o mais alto grau de comprometimento discursivo que uma avaliação contrativa pode estabelecer. Além disso, o autor atualiza um valor por *Concordância* para agregar a audiência em um pensamento considerado de comum acordo à interlocução, ou seja, o pressuposto de que há uma contribuição dos povos indígenas para a formação cultural dos municípios tratados. Esse aspecto é corroborado, quando, por meio de uma avaliação prefixal por *Negação*, é instanciado o vocábulo *incontestáveis*, que encerra quaisquer tentativas de se estabelecer uma discussão contrária ao posicionamento da voz autoral. Como arremate, o discurso da desvalorização coletiva da população indígena é recategorizado através do referente *essas omissões*, e sua disseminação social é lamentada pelo autor em avaliações atitudinais que revelam o agente *aluno* como sujeito lesado, pela ausência de um conhecimento avaliado como *verdadeiro* e *importante* para a compreensão da relação temporal passado-presente.

Esses dois fragmentos ilustram como o bojo de avaliações por *Contração Dialógica* é organizado em argumentos de críticas sociais, principalmente na concatenação de valores por *Negação*, *Contra-Expectativa*, *Concordância* e *Pronunciamento*. Como observamos, os canais de interações dialógicas são altamente estreitados e, em alguns turnos, explicitamente colocados como inegociáveis. Os professores de História costumam deixar claro os registros de seus posicionamentos sociais nas seções introdutórias de suas dissertações. Isso significa dizer que eles se colocam em situações que demandam um alto grau de comprometimento discursivo e, por conseguinte, produzem um contexto tensivo com relação ao custo interpessoal entre posicionamentos adotados e refutados.

O terceiro traço valorativo destacado está relacionado aos movimentos de avaliações por *Pronunciamento* que ponderam ou esclarecem os pontos de vista autorais. Para não abrir margem à entrada de posicionamentos alternativos ou de diferentes interpretações, a voz locutória tende a apresentar avaliações esclarecedoras sobre qual o posicionamento defendido no texto. Isso acontece porque o autor considera que suas próprias teses poderiam produzir conclusões precipitadas, que não seguiriam as orientações por ele, inicialmente, pretendidas. Nesse sentido, a fim de cercear interpretações dúbias, são apresentadas avaliações de alto custo interpessoal, as quais resolveriam possíveis problemas no processo de negociação de significados entre a interlocução. Essas antecipações são avaliadas através de valores propositivos por *Pronunciamento* e alçam a voz locutória a uma posição de protagonismo no desenvolvimento de orquestração de vozes potencialmente concorrentes. Vejamos como esse movimento se comporta nos excertos a seguir.

(70) É importante salientar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a intenção do programa não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> era elaborar um novo currículo de História, ou uma verdade absoluta para essa disciplina e suas metodologias em sala de aula. <ENG-MONOGL> A intenção era promover a discussão, era problematizar esses conceitos [...] (IDHIS1EDH).

(71) Esse sistema educacional onde a maioria não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> obtém êxito, acaba por ser excluída ou por se excluir, quando falo <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> na maioria, falo <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> na maior parte [...] <ENG-MONOGL> que é composta pela classe proletária [...] (IDHIS2PDM).

(72) Esclareço que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> existe em nossa pesquisa nenhuma <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pretensão em avaliar o ENEM quanto à sua qualidade, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> quanto às suas concepções de avaliação e currículo. <ENG-MONOGL> A pesquisa voltou-se inicialmente para [...] (IDHIS4OID).

Como podemos observar, os três fragmentos apresentam uma espécie de parênteses que o autor produz para resguardar a compreensão de seus posicionamentos iniciais. Em (70), a voz locutória instancia uma avaliação por *Pronunciamento* para destacar aquilo que ela considera como importante. É necessário pontuar que essa proclamação se apresenta junto a um valor contrapositivo por *Negação* que estabelece a função de refutar exatamente a voz que, potencialmente, poderia gerar valores alternativos para entrar em concorrência. O autor aponta que a intenção do programa supracitado não seria o de elaborar um currículo ou de promover uma verdade absoluta, mas construir uma discussão problematizadora para um determinado fim. A estrutura *é importante salientar que não acredito em X, mas em Y* esclarece à interlocução quais as intenções acadêmicas do autor ao produzir determinadas falas, levando sua audiência à compreensão correta sobre aquilo que a voz autoral está considerando. (71) também nos mostra uma interrupção nos debates para estabelecer adendos considerados relevantes à

argumentação. No momento em que é atualizada a avaliação por *Pronunciamento*, na estrutura *quando falo X, falo Y*, o autor torna transparente sua subjetividade, para não haver a possibilidade de serem estabelecidas interpretações que incluam grupos sociais diferentes daqueles que foram pretendidos para compor a construção argumentativa do texto, pois, caso isso acontecesse, poderia comprometer os resultados da negociação de significados estabelecidos na interlocução. Utilizando-se de modelos verbais em primeira pessoa, o autor pausa suas reflexões para ponderar que, quando se refere à noção de que maioria não obtém êxito no sistema educacional, não se está tratando de grupos sociais privilegiados, por exemplo, mas de uma parte *composta pela classe proletária*. Por último, em (72), a voz autoral também instancia duas posições em seu texto, uma para refutá-la e outra para a apoiá-la. Ela inicia sua reflexão através de um *Pronunciamento* em primeira pessoa que esclarece as intenções de seu ponto de vista. O produtor textual soluciona a possível confusão interpretativa de que seu trabalho visaria exercer uma avaliação sobre o ENEM. Antes mesmo de haver conclusões errôneas, com relação aos seus posicionamentos, a voz autoral se antecipa e, de antemão, nega veracidade da potencial tese, trazendo, monoglossicamente, qual, de fato, seria a perspectiva adotada para o objeto de estudo. Nos três fragmentos, podemos observar que as avaliações propositivas se concatenam a sentidos que, também, contraem as margens dialógicas entre as vozes; são os casos de valores por *Negação*, por exemplo. Avaliações que visam esclarecer posicionamentos subjetivos, ao mesmo tempo que negam pontos de vista alheios, demandam uma forte carga de comprometimento autoral com relação ao dito. Isso significa dizer que, quando instanciam valores que marcam elucidicações de seus próprios posicionamentos, os professores de História possuem uma predileção avaliativa por contrair o discurso, encerrando maximamente o canal dialógico de negociação de significados entre vozes potenciais que poderiam, de alguma forma, exercer concorrência para com a sua.

A última marca valorativa que destacaremos das dissertações do eixo de História se trata dos movimentos argumentativos que apontam, desafiadamente, para a legitimidade de posicionamentos institucionais ou pertencentes a autoridades. Pautados em criticidade social, os locutores costumam não hesitar em estabelecer confrontos com vozes que não se alinham às teses advogadas em suas produções. Para isso, a fim de que se sobressaiam as posições autorais, são instanciadas avaliações por *Contração Dialógica* que visam debilitar os pontos de vista em concorrência. É importante ressaltar que, aqui, o exercício do confronto vocálico não se limita apenas aos

movimentos refutatórios. Existe todo um aparato de avaliações que trabalham de maneira interdependente para sustentar as negações estabelecidas no texto. Tanto os valores que contraem quanto os que expandem o discurso trabalham colaborativamente em prol de oferecer suporte aos argumentos de discordância construídos textualmente.

Observemos os fragmentos a seguir:

(73) [...] o museu municipal Dr. Hélio Franco Fernandez <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que mostra <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a história da grande elite latifundiária do município, desvinculando <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> e desvalorizando <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o importante papel do trabalhador [...] Assim como, <ENG-MONOGL> reliquias e fotos do Clube Comercial de Tupanciretã- o Clube da aristocracia, são centrais no museu e os Clubes e sociedades de negros e de trabalhadores estão omitidos e invisibilizados: nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o Salgueiro, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o Treze de Maio, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o Salão José do Patrocínio, o Clube União Operária, são lembrados como entidades recreativas de relevância para o município [...] (IDHIS2PDM).

(74) A perspectiva de compreender o ENEM como um instrumento de indução curricular me colocou em contato com o conceito de “currículo avaliado” desenvolvido pelo teórico Gimeno Sacristán (1998, p. 118) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. [...] Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> Sacristán <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>, pertencente a uma corrente crítica de estudo do currículo, admitisse a possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> reação e resistência dos professores e da comunidade escolar ao currículo, tal perspectiva não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> correspondia a um processo bem mais complexo na formulação e implantação de novas orientações curriculares que observava <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> em meu cotidiano como professor (IDHIS4OID).

Nesses dois trechos, estão demonstradas as maneiras como as vozes locutórias se posicionam frente às condutas que estão em discordância com as proclamações autorais. Perceba que, nos dois casos, o eixo que move a argumentação é composto por valores contrapositivos de *Contração Dialógica*, sejam eles por *Contra-Expectativa* ou por *Negação*. No caso de (73), o referente desafiado se trata do *museu municipal Dr. Hélio Franco Fernandez*. O locutor se vê em uma posição contrária à perspectiva da instituição e, com isso, lança um conjunto de avaliações negativas à entidade, na tentativa de comprovar que seus julgamentos possuem uma maior consistência. A figura do *museu* já adentra ao texto com o objetivo de endossar o ponto de vista de que a desvalorização de grupos minoritários resulta em alunos que não se percebem enquanto pertencentes à história do município de Tupanciretã. Isso aconteceria porque entidades, como o *museu municipal Dr. Hélio Franco Fernandez*, de acordo com o autor, *desvinculam e desvalorizam* o referente *trabalhador*. A forma prefixal *des-* já revela as avaliações intratextuais por *Negação* que se estabelecem no texto. E são exatamente esses sentidos que se constituem como eixo principal dos outros valores que nele orbitam, para sustentar o peso de seus informativos. Em uma concatenação avaliativa de *Distanciamento* e *Contra-Expectativa*, ao mesmo tempo que o produtor textual se afasta do ponto de vista alheio, ele o enfraquece pelo julgamento de sua insuficiência,

atualizada pelo adverbial *somente*. O autor mostra que é necessário, também, tratar da história de grupos estigmatizados socialmente e, em consonância a isso, sequencia mais três avaliações intratextuais por *Negação* para somar outros aspectos que, do mesmo modo, não são considerados como relevantes para a memória do município. Semelhantemente, em (74), o referente desafiado se trata da perspectiva do *teórico Gimeno Sacristàn*. Em uma instanciação por *Contra-Expectativa* concatenada a uma *Probabilidade*, o autor reconhece a possível validade de uma parcela das reflexões de *Sacristàn*, mas observa a existência de uma lacuna que se torna a principal avaliação norteadora do processo argumentativo desse círculo temático. Perceba que, mesmo que a avaliação contrativa estabeleça uma noção concessiva e parcialmente alinhada, o valor expansivo retira a força da voz de *Sacristàn* pela sugestão de que há uma probabilidade de que não haja *reação e resistência dos professores e da comunidade escolar ao currículo*. De acordo com a locução, a perspectiva da voz de autoridade não corresponde ao complexo processo de formulação e implantação curricular. Marcada pelo autor, essa posição refutativa é a que põe todas as outras avaliações na órbita da própria negação. Em suma, o exercício avaliativo demonstrado nesses dois excertos representa o movimento de desafiar o potencial vocálico de posicionamentos alheios. Isso acontece por meio de alocações de valores negativos construídos de forma central para condicionar as outras manifestações avaliativas, enquanto acessórias no processo de comprovação da legitimidade do julgamento refutatório produzido.

Os processos avaliativos do eixo disciplinar História apresentam peculiaridades bem específicas à área. Ao mesmo tempo em que é exposta a maior produtividade monoglóssica de todas as classificações do grupo, no campo por *Heteroglossia*, os valores contrativos registram uma das maiores taxas observadas no corpus total, ao passo que os expansivos representam uma das menores. No que tange ao contexto monoglóssico, a alta manifestação dessa propriedade é demarcada por razões bastante óbvias. O próprio relato de acontecimentos passados é um fator impulsionador para a atitude profissional do historiador. Tratadas como informações que não estão disponíveis para interações dialógicas, esses valores não demonstram estados de elevação ou descensão de comprometimento discursivo, pois são construídos enquanto compreensões que se encontram em consenso pelos participantes da interlocução. Isso significa dizer que essas perspectivas são estruturadas a partir do pressuposto de que todos os agentes da comunicação têm a mesma avaliação sobre os referentes, partindo da noção de que as subjetividades não podem alterar os fatos. No entanto, a composição

avaliativa das produções de História não se circunscreve a esse achado. Ao contrário, é baseado no tratamento dessas circunstâncias que as avaliações heteroglóssicas se debruçam. E é a partir desses relatos que o percurso da responsabilidade discursiva se formula nos textos. A baixa produtividade de articulações avaliativas em *Expansão Dialógica* já revela o caráter restritivo de movimentos que possam neutralizar a demarcação das perspectivas autorais em detrimento de propostas externas. Os professores de História deixam claro o registro de seus posicionamentos frente às vozes que exercem relações dialógicas com a sua, por meio de um processo de colocação e assunção de sua subjetividade sobre o dito. Não é a voz locutória que se adapta ao dizeres externos, é a avaliação do outro que é operada para funcionar a serviço das intenções autorais. Como sabemos, movimentos argumentativos dessa natureza só são possíveis através de noções contrativas que, mais do que avaliar posicionamentos de vozes soberanas ou institucionais, demarcam perspectivas locutórias no bojo das interconexões vocálicas em diferentes níveis discursivos. Portanto, de acordo com os resultados da análise, foi constatado que as mobilizações argumentativas operadas nas produções de História demonstram um alto índice de engajamento discursivo por parte da locução.

5.2.9. Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Filosofia

O grupo de valores presentes nas produções de Filosofia soma 15,9% das manifestações avaliativas por *Engajamento* encontradas no *corpus*. Desse grupo, 141 casos foram classificados em caráter monoglóssico, ao passo que 656 pertencem ao grupo heteroglóssico. No entanto, do mesmo modo que acontece na disciplina de História, se observarmos cada tipo de avaliação isoladamente, as cláusulas por *Monoglossia* representam a maior parte dos índices, 141 manifestações. No campo da *Heteroglossia*, 304 incidências operam movimentos avaliativos por *Contração Dialógica*, abrindo uma diferença significativa com relação aos quantitativos por *Expansão Dialógica*, 211 casos. Com relação aos processos contrativos, é observada uma tendência indicativa de que as linhas de delicadeza com maior carga de comprometimento discursivo são expressas em maior quantidade de manifestações. As avaliações por *Negação* somam 100 casos, seguidas de 90, 44, 51 e 19 dos processos valorativos por *Contra-Expectativa*, *Concordância*, *Pronunciamento* e *Endosso*, respectivamente. No caso das operações expansivas, o índice de valores por *Probabilidade* representa o mais alto de todas as manifestações heteroglóssicas, 124

casos. Esse dado é seguido, longinquamente, por valores atributivos de *Reconhecimento* que, sequer, se aproximam do número desempenhado pelas avaliações probabilísticas, 57 manifestações. Vejamos como esses quantitativos se comportam qualitativamente nessas produções.

Como observado, as asserções monoglóssicas representam a maior quantidade de material avaliativo do campo. No entanto, analisamos que a maior parte desse tipo de valor se constrói enquanto movimentos retóricos que tradicionalmente compõem a estrutura introdutória de gêneros acadêmicos. Isso significa que o professor-filósofo dispõe de uma considerável extensão de material linguístico para expor objetivos de pesquisa, descrever o objeto de estudo e detalhar técnicas metodológicas elegidas, por exemplo. Nesse sentido, julgamos que não se torna necessário exemplificar esses casos por se tratar de organizações textuais amplamente conhecidas pela audiência desse estudo. Dessa forma, nos deteremos nos elementos dessas produções que, de fato, introduzem propriedades específicas à marca avaliativa dos textos de Filosofia. Assim, podemos compreender como principais características valorativas dessas produções: (01) a presença constante de estruturas interrogativas de caráter expositivo e retórico com valores por *Probabilidade* e *Concordância*; (02) a tendência ao reconhecimento de incertezas através de operadores valorativos por *Probabilidade*, quando o autor busca produzir sentidos de hesitações sobre suas próprias falas; e (03) os movimentos argumentativos de autoria registrados por avaliações de *Contração Dialógica* que demarcam, explicitamente, a linha de pensamento advogada no trabalho. Vejamos como esses registros avaliativos se comportam na construção argumentativa dos textos.

Ser ou não ser, eis a questão. Todos nós, algum dia, já ouvimos falar dessa célebre passagem proferida no monólogo *Hamlet*, de William Shakespeare. Trata-se de um questionamento de cunho filosófico que ilustra adequadamente o exercício do interrogar, peculiaridade consagrada ao campo da Filosofia. Desse modo, a atividade avaliativa que encontramos nas dissertações de Mestrado dos professores da área não poderia ser muito diferente. De fato, as estruturas interrogativas formam uma característica inerente a essas produções, pois, em sua organização, essas cláusulas podem expressar avaliações por *Contração* ou *Expansão Dialógica* que, em alguns casos, conferem, até mesmo, efeitos de sentidos metafóricos ao texto. De acordo com White (2003) e Martin e White (2005), as estruturas interrogativas podem ser consideradas dialógicas à medida que operam tomadas de turnos interativos de forma semelhante à comunicação falada e desempenham papéis que introduzem proposições

consideradas como, apenas, uma possibilidade dentre tantas outras possíveis. Ademais, ainda existe a possibilidade de elas poderem apresentar reflexões tão evidentes e compartilhadas que não seria necessária a realização de um posicionamento locutório direto. O próprio leitor ficaria a cargo de construir os significados necessários (WHITE, 2003, p. 267). Nesse sentido, quando estruturas interrogativas não estabelecem uma intransigente assunção de um ponto de vista específico e empregam possibilidades solidárias a posicionamentos alternativos, esses questionamentos são pontuados enquanto valorações expansivas por *Entretenimento-Probabilidade*. De outro modo, no caso do questionamento não demandar uma resposta, pelo fato de ela se apresentar de maneira óbvia ou compartilhada pela interlocução, a cláusula adentra o campo dos valores contrativos por *Concordância*. Assim, a pretensão dessas perguntas tidas como “retóricas” objetivaria não a obtenção de um conhecimento, mas um convite a uma reflexão temática (MARTIN e WHITE, 2005, p. 98, 105 e 123). As produções do grupo da Filosofia foram as que mais manifestaram estruturas interrogativas em caráter expositivo e retórico no *corpus* analisado. Nesse sentido, os valores por *Probabilidade* e *Concordância*, presentes nesses tipos de questionamentos, assimilam a condição de uma das principais características da assinatura avaliativa dessa comunidade locutória, em circunstâncias de escrita acadêmica. Vejamos como essas perguntas se estabelecem nos fragmentos a seguir.

(75) [...] quem somos nós para dizermos que não é genuína? (IDFIL4QDG).

(76) E, se um ensino atual deve-se de forma crítica porque não por meio da Filosofia? (IDFIL3AAE).

(77) Seria a memória uma força que quer? (IDFIL4QDG).

(78) A alta porcentagem de mediação [...] provoca um questionamento da necessidade ou não desta opção: precisa-se de mediadores? (IDFIL1UEF).

A cláusula (75) apresenta um questionamento que coloca em xeque a competência dos interlocutores sobre a realização de interrogativas associadas a um determinado tema. Com a pergunta instanciada, a voz autoral não busca conhecimento sobre quem, de fato, são os referentes. O que se busca aqui é a realização de uma tomada de consciência coletiva que nivela todos os participantes da comunidade discursiva enquanto sujeitos que não possuem condições superiores para realizar questionamentos sobre a genuinidade de um determinado referente. A escolha pelo uso da primeira pessoa do plural, em que o locutor textual se inclui no grupo de pessoas impossibilitadas de levantar quaisquer interpolações, revela a avaliação propositiva por *Concordância* que considera que todos os participantes vocálicos não possuem autoridade suficiente para estar em uma instância mais elevada a ponto de ser permitida

uma discordância da interrogativa, ou seja, a pergunta “*Quem somos nós?*” aponta para uma resposta já acordada veladamente por todos: “*Nós não temos subsídios para realizar tais questionamentos*”. De modo similar, com a finalidade de realçar um pensamento, (76) nos apresenta um novo questionamento que não demanda um saber proveniente dos interlocutores, mas uma construção reflexiva sobre a atitude de ensinar criticamente por meio da Filosofia. Na verdade, através dessa interrogativa retórica, notamos que o ensino crítico, por intermédio da referida disciplina, representa a própria tese que autor se engaja a defender em sua pesquisa. É como se ele estivesse nos dizendo que não há motivos para discordar desse ponto de vista e, por isso, não haveria o porquê de esse posicionamento não estar em consonância entre todos. Trata-se de um jogo argumentativo que visa operar a opinião de maneira tão óbvia que não caberia espaço à discussão. Como o fechamento do canal dialógico é intensificado, esses questionamentos são organizados avaliativamente em um processo de *Contração Dialógica*.

Já em (77) e (78), os questionamentos já estão mais abertos à negociação de significados. Essas interrogativas são estruturadas de forma a demandar uma resposta que se organiza como, apenas, uma dentre outros posicionamentos que podem, igualmente, coexistir enquanto soluções. Nesse sentido, seu arranjo avaliativo é marcado pelo processo de *Expansão Dialógica*, sendo classificado em valores ponderativos por *Probabilidade*. Em (77), observamos que a resposta para a pergunta “*Seria a memória uma força que quer?*” tanto pode ser positiva quanto negativa. A voz autoral, diferente do outro tipo de questionamento que analisamos anteriormente, não avalia o referente *memória* de modo austero com relação aos posicionamentos alternativos, mas abre um leque de possibilidades que retira a força do engajamento discursivo, pelo reconhecimento probabilístico que as vozes externas podem desempenhar sobre o mesmo referente. Do mesmo modo, em (78), o questionamento já está contextualizado para com as possibilidades das respostas “sim” ou “não” para a pergunta “*precisa-se de mediadores?*”. A interrogativa abre margem à discussão e, por ser uma proposta que gera um valor probabilístico, também, é considerada como uma avaliação ponderativa por *Probabilidade*. Nesse sentido, somos autorizados a afirmar que esses dois tipos de valores, operantes em estruturas interrogativas, compõem o bojo das avaliações heteroglóssicas que os professores de Filosofia dispõem sobre seus objetos. Em nenhum dos modelos interrogativos existe a pretensão de demandar um saber que, para o autor, é desconhecido. Aqui, o objetivo é o de tecer uma construção

reflexiva sobre um determinado referente. Por meio de um mecanismo puramente responsivo da organização interrogativa, essas estruturas funcionam como recursos que antecipam o posicionamento do autor, realçando suas teses e buscando aproximar-se de sua audiência.

Como vimos, nos textos de Filosofia, as avaliações por *Probabilidade* representam o maior tipo de incidência valorativa do componente curricular. No entanto, esse recorde também é batido quando observamos a totalidade de todas as produções textuais. Trata-se do maior índice de avaliações por *Probabilidade* de todo o corpus da pesquisa. Naturalmente, essa peculiaridade revela que tais locutores apresentam muitas propostas através do reconhecimento de outras possibilidades vocálicas que coexistem, alternativamente, com o posicionamento autoral. Assim, os outros pontos de vista podem, do mesmo modo, obter uma possível legitimidade frente à comunidade discursiva. Dessa forma, podemos afirmar que, de maneira estratégica, há uma tendência ao reconhecimento do que é tido como incerto, e, com essa perspectiva da inexistência de grandes certezas, os locutores operam valores que lhes retiram a intensidade de suas responsabilizações pelo dito, através de mecanismos atenuadores que ponderam ou mitigam a força de suas propostas. Em suma, de maneira tática, o autor lança afirmações que, a posteriori, são modalizadas em sua estrutura, de forma a não lhe causar possíveis compromissos pelo peso de suas proposições. Vejamos como esses movimentos avaliativos se comportam através dos fragmentos a seguir.

(79) [...] <ENG-HGL-CONT-PROC-END> este trabalho afirma que sim, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> talvez haja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a necessidade de mediadores e mediadoras fundamentados filosoficamente em suas atividades online [...] (**IDFIL1UEF**).

(80) A proposta é produzir dispositivos pinholes capazes de provocar certo estranhamento em todos os alunos <ENG-MONOGL>, se possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> (**IDFIL2PDS**).

(81) Para não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> respondermos literalmente que sim, digamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que nosso trabalho não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foge das idealizações filosóficas (**IDFIL4QDG**).

Na primeira ilustração, observamos que o autor lança uma avaliação por *Pronunciamento* ao declarar seu ponto de vista com relação a uma determinada necessidade. Ele se posiciona de forma afirmativa sobre o questionamento ao tratar expressamente que, *sim*, é necessário haver mediadores. No entanto, logo em seguida, um novo valor por *Probabilidade* é inserido no texto e transforma a polaridade positiva, que inicialmente se movimentou para um fechamento dialógico entre vozes alternativas, em uma resposta probabilística em que já se reconhece a possibilidade da negativa com relação à demanda. Essa orientação resulta em uma perda de forças de sua proposta

inicial e abre o canal dialógico de negociação para outras respostas ao questionamento, diminuindo, por conseguinte, o grau de comprometimento discursivo do autor com relação a sua fala. De modo similar, em (80), a voz autoral realiza uma declaração monoglóssica que descreve uma determinada proposta. No entanto, ao final da fala, o autor instancia uma avaliação heteroglóssica por *Probabilidade* que produz um sentido de instabilidade em relação à definição anteriormente apresentada. Isso faz com que o grau de responsabilização discursiva não o comprometa de forma a deslegitimá-lo. A proposta é definida como algo que pretende provocar estranhamento em agentes externos, mas por não possuir controle sobre seus comportamentos, ainda que a ideia inicial seja a criação de dispositivos que gerem impacto sobre eles, o autor prefere não encerrar esse diálogo de forma monoglossicamente incisiva a fim de operar um sentido probabilístico que considera as possibilidades reacionais dos alunos. Por último, uma nova manifestação de instabilidade é instaurada na ilustração (81). É possível observar que o locutor textual antecipa uma ressalva de seu posicionamento por meio uma proposição que já revela a intenção pelo não comprometimento com o dito. Quando é escolhida a cláusula *Para não respondermos literalmente que sim*, flagramos a tentativa da voz locutória de eximir-se da responsabilização autoral com relação à proposta, pois ela está ciente de que dizer um *sim* lhe trará necessariamente compromissos discursivos. Nesse sentido, atenuando o engajamento discursivo, o autor atualiza uma avaliação heteroglóssica por *Probabilidade* por meio de uma construção verbal subjuntiva que expressa um fato impreciso ou eventual. Desse modo, concluímos que, nas produções do eixo disciplinar da Filosofia, existe uma propensão de valores que denotam um teor de sentido incerto aos referentes avaliados no texto. Os professores desse campo tendem a avaliar seus objetos não enquanto fenômenos esgotados de possibilidades, mas como passíveis de questionamentos ou, pelo menos, abertos ao diálogo, o que evidencia o caráter tradicionalmente cético presente entre os estudiosos da área.

Ainda que as avaliações probabilísticas, quando vistas isoladamente, sejam consideradas como a maior incidência das manifestações heteroglóssicas, os casos de valores por *Contração Dialógica* possuem um índice mais saliente: são 304 aparições contrativas contra 211 expansivas. Nesse cenário, com 100 episódios, as avaliações por *Negação* representam a amostra mais robusta dos processos por *Contração Dialógica*, seguidos de 90 por *Contra-Expectativa* e 19 por *Endosso*. Esses dados demonstram a crescente orientação que se estabelece nas manifestações contrativas das produções de Filosofia, tendo em vista que as avaliações com menor custo de comprometimento

autoral representam os menores índices quantitativos dessa classificação, e os valores com um alto teor de engajamento discursivo somam a maior quantidade de casos nessas condições. Nesse sentido, é desse panorama que observamos uma terceira característica das produções filosóficas: a realização de movimentos argumentativos de autoria que demarcam explicitamente os posicionamentos textuais na condição de situar a audiência sobre a linha de pensamento que o trabalho advoga. Aqui, a finalidade é assegurar a compreensão sobre de qual ponto avaliativo as reflexões locutórias partem e como elas se relacionam com perspectivas alternativas. Os professores de Filosofia se comprometem fortemente com as propostas defendidas em seus textos pela utilização constante de recursos avaliativos por *Contração Dialógica* que trazem a voz locutória a uma situação de protagonismo autoral com relação às construções argumentativas realizadas. Esse jogo argumentativo se constrói pela concatenação de valores contrativos que trabalham em conjunto para estreitar o canal dialógico, sendo os recursos expansivos utilizados não para desvincular-se do comprometimento discursivo, mas em favor dos posicionamentos locutórios advogados no texto. Vejamos nos fragmentos a seguir como essas avaliações se organizam.

(82) Essa realidade da EJA se coloca enquanto justificativa para a busca de novas formas de ensinar a ler e escrever que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> presas a metodologias tradicionais, que embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> funcionais, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são as mais adequadas para um público não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> infantil [...]. [...] torna-se impossível <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> promover um ensino crítico e reflexivo valendo-se apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> da repetição de fonemas e letras, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mais quando essa repetição se dá de forma mecanizada e infantil [...]. Muitos hão de dizer que <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> realizar tal proeza: ensinar um analfabeto a filosofar. Prefiro a defesa de que, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> optarmos por um ensino mais humano, crítico e criativo, apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de outros caminhos, a Filosofia coloca-se como algo a ser considerado **(IDFIL3AAE)**.

(83) Uma das teses que defendemos nessa dissertação é a de que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o presente existe no tempo. Tal tese, apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de sua simplicidade, tem para nós <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> extrema importância [...]. É importante dizermos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conceito segundo Nietzsche <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> ou nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> outro autor, <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> <ENG-MONOGL> tudo o que aqui pensamos é criação nossa. Nos utilizamos de alguns autores apenas <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para que estes nos auxiliem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> em nosso pensamento criativo. Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ainda assim <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> nos perguntarem por que confundimos determinados conceitos ou por que escrevemos deste ou de outro modo, responderemos simplesmente: porque o quisemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> **(IDFIL4QDG)**.

No excerto (82), observamos a construção de dois polos vocálicos em que, de um lado, a voz autoral se mostra totalmente alinhada, produzindo insumos argumentativos para sua defesa, ao passo que, do outro, estrutura-se um distanciamento

e, até mesmo, uma avaliação de descrença com relação ao ponto de vista desafiado. Resumidamente, podemos dizer que a *alfabetização através da Filosofia* e a *alfabetização tradicional* seriam esses dois extremos construídos no texto. E é observando essas perspectivas que o autor as avalia na tentativa de impactar a audiência a ponto de persuadi-la a aderir o prisma advogado. O autor inicia suas reflexões apresentando um contexto que, segundo ele, demanda novas técnicas para o ensino de leitura e de escrita. A avaliação atitudinal *novas* já recebe uma orientação semântica em direção à ideia de inovação ou adequabilidade, quando contrastada com o valor *tradicional*, que, por sua vez, se refere às metodologias vigentes. A posição desafiada ainda ganha um sentido altamente pejorativo através da construção verbal *presas* que estabelece um teor de impedimento, privação ou tolhimento com relação às abordagens dadas ao processo tradicional de alfabetização. Mas toda a tensão desse cenário é estabelecida através do valor contrapositivo por *Negação*, que polariza explicitamente esses dois conceitos e revela como a voz locutória se comporta com relação às metodologias tradicionais do ensino de leitura e de escrita. Ainda que seja utilizada uma avaliação por *Contra-Expectativa* que destaque a concessão com relação à funcionalidade da voz desafiada, o locutor nega a adequabilidade da abordagem convencional para com o nicho de sua pesquisa. Nesse sentido, é preparado um cenário produtivo para as primeiras proclamações que, de fato, revelarão qual a perspectiva defendida no texto, tendo em vista que, até aqui, apenas foi produzido um movimento refutatório com aquilo que está em discordância da voz textual. O autor instancia uma avaliação por *Pronunciamento* quando trata da impossibilidade de um ensino crítico e reflexivo através da repetição. Um valor como esse estabelece um alto custo de responsabilização discursiva, tendo em vista que expressa a direta subjetividade da voz autoral de forma tensiva, pois além de concentrar a perspectiva na figura locutória, sem compartilhamento da responsabilidade enunciativa, o valor heteroglóssico por *Negação*, dado pelo prefixo *im-*, em *impossível*, denota o alto movimento de redução das margens dialógicas no processo de negociação de significados interpessoais, ou seja, a voz locutória nega qualquer possibilidade de determinada ação suceder, o que lhe confere forte comprometimento discursivo sobre suas afirmações. O autor ainda lança consecutivas avaliações por *Contra-Expectativa* que desprestigiam a aplicação de técnicas alfabetizadoras tradicionais. Os vocábulos *apenas* e *ainda mais* estabelecem sentidos de insuficiência por deslegitimar o processo de alfabetização pela repetição de letras e fonemas de forma mecânica e infantil, aspectos avaliados atitudinalmente de

maneira pejorativa ao contexto da *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Fomentando o confronto, a locução textual traz à baila, em uma avaliação atributiva por *Distanciamento*, a voz daqueles que consideram não ser possível *ensinar um analfabeto a filosofar*. Apesar de a voz autoral não aprofundar as questões sociais que envolvem essa máxima, somos conscientes que a proposta apresenta um discurso pedante e discriminatório com relação à capacidade de pessoas que não tiveram condições de alfabetização na infância, o que provavelmente levaria a audiência a sentir antipatia pela proposta, tendo em vista que a interlocução é composta, em sua maioria, por professores ou estudiosos na área educacional. Nesse sentido, sem precisar produzir arriscados movimentos persuasivos, devido à confiança nas formações discursivas dos leitores, o autor deixa esse processo conclusivo para a audiência, o que produz um movimento natural de aproximação entre autor e leitor, sem a necessidade de realizar altos esforços de convencimento. Após todo o ensaio de um posicionamento, o autor finalmente encerra sua reflexão através de uma avaliação por *Pronunciamento* que esclarece a defesa de um ensino *humano, crítico e criativo* por meio da consideração dos aspectos filosóficos no processo de alfabetização de jovens e adultos. A entrada da avaliação expansiva por *Probabilidade*, nesse caso, não adentra a tessitura textual com o objetivo de mitigar a responsabilidade enunciativa, mas se coloca com a finalidade polarizar, veladamente, as duas opções em voga: a de um ensino *crítico, humano e criativo*, em que a Filosofia é colocada como um recurso a ser considerado, e a de um ensino tradicional, anteriormente taxado como *mecânico e infantil*. Em suma, a voz locutória, explicitamente, marca uma posição discursiva frente às perspectivas que produzem uma relação de conflito com a sua. É muito importante observar a inexistência de mecanismos de isenção enunciativa com relação ao comprometimento do autor com aquilo que é declarado. O jogo de avaliações por *Engajamento* que foi articulado confirma esse processo de assunção da voz autoral com o dito, à medida que revela o registro angular de um ponto de vista explícito contraposto com posicionamentos alternativos que embatem o discurso elegido para a pesquisa.

Do mesmo modo, em (83), o autor estabelece uma organização avaliativa que lhe coloca em uma posição de protagonismo autoral dentro de suas construções argumentativas. Nesse trecho, o autor inicia seu pensamento com uma avaliação proclamatória por *Pronunciamento* que esclarece qual perspectiva foi adotada para o trabalho. Perceba que, nesse momento, a voz autoral se utiliza de um recurso valorativo intratextual por *Contra-Expectativa* para intensificar o estreitamento do canal dialógico

pela afirmação de que só existe uma possibilidade de existência para o referente *tempo*: o *presente*. Nesse sentido, é deixada explícita a noção de que a voz locutória não admite outras perspectivas de avaliação, comprometendo-se, destarte, fortemente com a declaração proclamada, pois, aqui, apenas uma noção é contemplada e, por conseguinte, essa carrega todo peso da responsabilização vocálica, já que não há compartilhamento de encargos sobre o dito. Após essa proposta, uma avaliação por *Contra-Expectativa* é instaurada no texto com a finalidade de inserir o sentido de que a voz autoral está ciente de que sua tese é simples, mas de grande valia à pesquisa. Isso significa dizer que a ideia de uma possível voz alternativa que desqualifique o posicionamento autoral, com a premissa de que a proposta não possui uma estrutura epistemológica complexa, não desprestigiaria o trabalho. Trata-se de uma antecipação autoral que reconhece avaliativamente a simplicidade de sua tese, mas a exalta em sua relevância para o nicho, enfraquecendo as potenciais posições contrárias. Para fomentar sua postura, a voz autoral entra em um estado avaliativo de alta tensão compromissiva ao lançar um valor por *Negação* que refuta a ideia de conceitos baseados em perspectivas de grandes autoridades intelectuais que poderiam funcionar enquanto subsídios. O autor explicitamente dificulta a abertura de margem ao diálogo através de um sequenciamento de avaliações negativas, culminadas por uma asserção monoglóssica que desconsidera quaisquer interpolações, tendo em vista que, segundo o locutor, tudo o que foi refletido no texto é de criação puramente autoral. Dessa forma, buscando tornar clara a posição das vozes de autoridade dentro da pesquisa, a voz locutória opera uma avaliação por *Contra-Expectativa* que circunscreve a função dessas perspectivas externas no texto. O adverbial *apenas*, seguido do valor subjuntivo indicador de probabilidade, sugere a limitação das vozes alheias no exercício de sua pesquisa. Em suma, a voz autoral busca realizar um movimento de representação autoral autônoma e protagonista sobre suas escolhas e reflexões científicas. Para encerrar a discussão, é instanciada uma avaliação probabilística que, articulada com a concessão registrada pela locução *ainda assim*, desafia as vozes que possivelmente persistam em produzir um debate contrário, mesmo com todos os esclarecimentos traçados. Sem mais delongas, o autor lança uma última avaliação (nada ortodoxa) por *Pronunciamento* que responde antipaticamente essas posições alternativas ao mostrar que a mescla dos conceitos elegidos se baseia puramente em um querer de sua voz locutória.

Em suma, no processo argumentativo das produções de Filosofia, foram encontradas específicas propriedades avaliativas que as distinguem dos demais eixos

disciplinares. A maneira como os locutores operam questionamentos e incertezas revela uma tranquilidade bem particular ao olhar valorativo do filósofo. Constantes atitudes do interrogar e do hesitar se fazem presentes nas construções argumentativas desses textos e, principalmente através das instâncias valorativas por *Probabilidade*, o autor busca respostas e pressiona a interlocução a entrar em um processo conjunto de elaboração de questionamentos. Expor perguntas ou incertezas parece não incomodar a voz locutória, que assume a atribuição de manter uma atmosfera dubitável sobre algumas questões filosóficas que pairam no nicho do estudo. Sob outra perspectiva, de maneira similar à disciplina de História, aqui, as avaliações por *Contração Dialógica* também possuem acentuada representatividade, o que revela que a maioria dos julgamentos estão baseados em movimentos que tendem a estreitar o elo dialógico de significados alternativos, isto é, há um alto tráfego de encargos interpessoais em relação ao engajamento discursivo. Observamos que a voz autoral se apresenta de forma a transparecer quais os posicionamentos são sustentados em sua tese e como essa perspectiva se relaciona com vozes optativas de alinhamento e de confronto. Portanto, foi constatado que a voz locutória não busca esquivar-se ou isentar-se de responsabilidades enunciativas. Pelo contrário, na promoção das interconexões vocálicas, é realizada uma imersão autoral que se constrói através de valores que demarcam (em alguns momentos de forma explícita) as limitações funcionais dos olhares externos no texto.

5.2.10. Estrutura avaliativa de Engajamento nas produções de Geografia

O acervo avaliativo dos textos da área de Geografia possui um conjunto de peculiaridades que a diferem um pouco dos demais eixos disciplinares que compõem o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pela primeira vez, os valores por *Expansão Dialógica* ultrapassam quantitativamente as avaliações contrativas. Foram encontradas 165 manifestações que contraem o discurso contra 198 que o expandem. No contexto dos valores expansivos, a maior incidência se encontra nas situações de *Reconhecimento* (76 casos), *Probabilidade* (75 casos) e *Modulação* (39 casos), sendo esta última tida como a maior quantidade encontrada no corpus de todas as áreas do conhecimento. Já no campo dos valores contrativos, com 52 aparições, as avaliações por *Contra-Expectativa* lideram o número de casos, seguidas de uma equilibrada manifestação avaliativa por *Negação*, *Concordância*, *Pronunciamento* e *Endosso*, que oscila entre 27 a 34 casos. É válido ressaltar que, apesar desse distanciamento com

relação as outras disciplinas que compõem a área, o eixo da Geografia também permanece com um alto número de valores monoglóssicos que supera as classificações heteroglóssicas, foram pontuados 89 casos. Agora, vejamos como esses números se comportam qualitativamente nos textos, formando a assinatura avaliativa dos professores desse eixo disciplinar.

No contexto das produções de Geografia, observamos que as principais características avaliativas são: (01) a frequência de avaliações por *Monoglossia* que indicam o detalhamento das realidades presentes dos contextos estudados e a conceptualização de referentes basilares à compreensão interlocutória; (02) a alta incidência de avaliações por *Modulação* que prescrevem condutas que o professor e a escola devem adotar no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, de acordo com a perspectiva da voz autoral; (03) a recorrência de valores expansivos por *Probabilidade* que modalizam as declarações da voz autoral com relação ao êxito de propostas defendidas; (04) a frequência de recursos propositivos por *Endosso* que, diretamente, corroboram para voz do “sim”, advogada pelo ponto de vista autoral; e (05) a vasta presença de vozes de autoridade, instanciadas através de avaliações atributivas por *Reconhecimento*, que compartilham a responsabilidade discursiva sobre o dito. Vejamos como cada uma dessas características se comporta nos trechos coletados das produções.

Assim como acontece com os outros componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a disciplina de Geografia possui a *Monoglossia* como símbolo de maior destaque em sua estrutura valorativa. Aqui, esse tipo de avaliação também supera todas as linhas de delicadeza do domínio heteroglóssico. Sua participação nos trabalhos pode ser delineada, principalmente, em função de pormenorizar as realidades presentes dos contextos estudados e de conceituar referentes basilares à compreensão interlocutória. Os professores de Geografia se mostram muito engajados no desenvolvimento de elucidações, tanto que destinam boa parte dos trabalhos para o cumprimento de tal atribuição. De modo semelhante ao que acontece em História, as pesquisas geográficas operam esse recurso também para descrever realidades. Mas diferente do que acontece nos trabalhos historicistas, que desempenham papéis monoglóssicos para descrição de acontecimentos passados, aqui, é a realidade presente que recebe um considerável espaço do tratamento monoglóssico. Em um nível léxico-gramatical, o envolvimento do autor com a proposta é construído como se todas as vozes partissem dos mesmos pressupostos, não oferecendo quaisquer vias de acesso a

questionamentos ou discordâncias. Há casos em que praticamente todo material linguístico disposto na extensão das laudas é construído monoglossicamente, estruturando-se de forma a inviabilizar a relação vocálica subjetiva no processo de negociação dos significados. Ademais, o mesmo raciocínio ocorre quando se pretende definir conceitos ou caracterizar referentes. Os recursos monoglóssicos adentram ao texto através de processos relacionais que elucidam os significados dos objetos, ou seja, segue-se uma estrutura semântica que propõe *X ser Y*. Nesse sentido, recebendo um tratamento de “fato”, a organização oracional é arquitetada de forma a não gerar entraves alternativos, haja vista que se compreende, de um ponto de vista léxico-gramatical, que o ato de *ser* não requer contestações. Logo, pressupõe-se que as proposições estão em comum acordo entre a comunidade interlocutória. Vejamos como essas avaliações se comportam, observando as ilustrações a seguir.

(84) <ENG-MONOGL> É, nesse contexto complexo, que se compreende a atividade de geração de energia eólica; com sua materialização através dos parques, projetado para servir a interesses externos, globais, transformando o local onde se instalam, influenciando na dinâmica espacial, transformando a natureza, as relações dos agentes e modificando a geografia dos lugares ao construir novas conexões, intencionalidades e práticas sociais. (IDGEO1OCD).

(85) <ENG-MONOGL> [...] o ensino de geografia apresenta uma percepção mais clara da intensidade dos problemas ambientais, principalmente no que se refere ao modelo de desenvolvimento predominante, o qual se sustenta na exaustiva exploração dos recursos naturais e na exclusão social (IDGEO2AGN).

(86) <ENG-MONOGL> Denomina-se linguagem audiovisual as formas de comunicação presentes na televisão, no cinema, na internet e nos dispositivos de armazenamento de dados e de comunicação que agregam simultaneamente som e imagem para transmitir mensagens para uma massa heterogênea, determinada e indeterminada de pessoas (IDGEO4ALA).

(87) <ENG-MONOGL> O tema “fontes de energia” apresenta também as concepções sobre fontes de energia tradicionais e alternativas. <ENG-MONOGL> A primeira contempla as fontes como hidrelétrica e termelétrica. A segunda compreende as fontes alternativas, como energia solar, biomassa e energia eólica (IDGEO1OCD).

Em (84) e (85), observamos o processo de descrição das realidades tratadas nas pesquisas. O professor desse componente destina uma boa parcela de seu espaço para produzir descrições minuciosas sobre o delineamento do contexto em que está investigando. Essa marca valorativa que se encontra de forma mais saliente nessa disciplina demonstra um atributo ímpar no processo das reflexões introdutórias da pesquisa. Descrever situações geoeconômicas e físicas, por exemplo, faz parte do cotidiano avaliativo desses textos. Pode-se questionar o fato de esse movimento ser natural no processo da escrita acadêmica. E, de fato, é. No entanto, o que se coloca aqui como particularidade monoglóssica desse grupo de textos é a frequência com que esse movimento se dá no processo de contextualização argumentativa. Em (84), observamos o detalhamento da *atividade de geração da energia eólica*. Perceba o caráter minucioso que a voz locutória dá para seu referente com as informações que vêm em seguida da

notação dois-pontos, sequenciando um conjunto de características que pormenorizam o objeto avaliado. De modo similar, em (85), o processo descritivo fica focalizado no referente *percepção do ensino de geografia*. Para minudenciar as propriedades do objeto, o adverbial *principalmente* adentra à discussão, operando um maior enfoque sobre a propriedade dos *problemas ambientais*, o ponto chave da argumentação textual. Em outra perspectiva, as avaliações de (86) e (87) expressam uma atitude monoglóssica por intermédio de processos relacionais que definem conceitos e propriedades de seus referentes. Aqui, são apresentadas definições que atendem à demanda autoral e, por isso, são construídas de forma a não abrir espaço para oposições que questionem a veracidade das informações. Seguindo esse raciocínio, nas duas últimas ilustrações, os objetos *linguagem audiovisual* e *fontes de energia* são conceituados sob uma perspectiva avaliativa favorável à argumentação locutória e, por conseguinte, foram construídos textualmente de modo a trazer a audiência para um terreno de condescendência na relação interlocutória. Assim, opta-se por uma dada conceptualização, estruturando-a como um sentido verdadeiro à comunidade. Isso quer dizer que essas elucidações não são apenas meros conceitos. Pelo contrário. A forma como foram definidas revela que esse recurso está a serviço da voz autoral, pois a asserção está construída linguisticamente para transparecer que a perspectiva locutória se trata de uma noção pacífica entre os participantes da comunidade discursiva.

Assim como os docentes de Biologia, a estrutura avaliativa dos professores de Geografia também é marcada pela alta presença de valores por *Modulação*, que prescrevem comportamentos avaliados como adequados ao educador e à instituição escolar. Esses registros são marcados por modalizadores deônticos que surgem após críticas a condutas escolares consideradas, pela voz autoral, como inapropriadas para a aprendizagem significativa de Geografia. Essas avaliações modulativas pertencem ao conjunto de valores que apresentam dialógicos traços expansivos, os quais, de alguma forma, estabelecem sentidos de *obrigação*, *permissão*, *proibição* e *capacidade/habilidade*, enquanto uma realidade na construção sistêmica da estrutura valorativa por *Engajamento-Heteroglossia (Expansão Dialógica)*. Foram encontrados 39 casos de valores por *Modulação*, o que significa dizer que essa é a maior incidência em toda amostra coletada no estudo, ou seja, os professores de Geografia são os que mais avaliam através de prescrições comportamentais. Dessa forma, de maneira impositiva, o locutor constrói uma organização argumentativa que avalia um dado

referente enquanto benéfico, na tentativa de convencer a audiência de que os agentes humanos e institucionais são obrigados a agir de um determinado modo, para auxiliar na resolução do problema encontrado. Nos excertos a seguir, observamos como esses sentidos se constroem.

(88) É nesses e em outros aspectos que devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> se concentrar as preocupações do professor de Geografia, aquele realmente engajado num ensino interessado na transformação do indivíduo e do mundo (**IDGEO1OCD**).

(89) [...] é necessário que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> os professores façam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> seus estudantes compreenderem as relações e fluxos econômicos, políticos e culturais que cercam o seu lugar de moradia e o complexo mundo globalizado do qual fazem parte (**IDGEO4ALA**).

(90) <ENG-MONOGL> Algumas questões estão sempre presentes quando pensamos o ensino de qualquer disciplina escolar, elas deveriam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser base para a reflexão do ensino de Geografia e ser frequentes também na prática dos professores. (**IDGEO3GEP**).

Em (88), observamos uma cláusula enfática que focaliza os aspectos que o professor de Geografia deve se concentrar, de acordo com a perspectiva autoral. Segundo a voz locutória, o foco docente não deve ser direcionado para pontos que, anteriormente, foram criticados pela argumentação, mas para os elementos alinhados à perspectiva defendida na pesquisa de Mestrado. Perceba que, para lograr aderência interlocutória, são utilizadas, ainda, avaliações atitudinais que qualificam o possível docente que se alinha ao ponto de vista autoral. Espera-se que, com os termos *engajado* e *interessado*, o leitor, provável professor de Geografia, se perceba enquanto o “docente comprometido” que o texto celebra e, conseqüentemente, se alinhe às propostas advogadas. De modo similar, em (89), a orientação de que *é necessário que* os professores *façam* determinada tarefa constrói um sentido de obrigatoriedade/imposição com relação a esses profissionais. A voz locutória avalia o fazer o docente e o desenvolvimento da aprendizagem como um processo forçoso, sendo o professor colocado enquanto sujeito obrigado a produzir, necessariamente, uma compreensão no discente. Na medida em que é imposta uma conduta baseada na perspectiva do prisma autoral, esse discurso exerce uma pressão comportamental na figura do professor para favorecer o movimento argumentativo da locução. Perceba que, novamente, para sustentar o posicionamento, são instanciados valores atitudinais, através dos epítetos *econômico*, *político*, *cultural*, *complexo* e *globalizado*, para fomentar a importância dessa obrigação profissional que a voz locutória pretende direcionar ao professor. Baseado na premissa que esses são aspectos essenciais para o *lugar de moradia* e para o *mundo do qual* (os estudantes) *fazem parte*, é empregado um fomento para que a audiência se aproprie dessas atribuições e consiga espelhar-se nas reflexões defendidas.

Por último, em (90), é declarada uma proposição avaliativa por *Modulação* ligada àquilo que o autor considera que deveria ser a base do ensino de Geografia e da prática pedagógica. No entanto, de acordo com a estrutura enunciativa, fica subentendido que o referido exercício docente está posto em um determinado estado em que, pela perspectiva da voz locutória, não é um lugar adequado. Essa avaliação coloca em xeque todo bojo estruturante do ensino da disciplina, tendo em vista que, quando o autor afirma que determinadas questões *deveriam ser base para a reflexão do ensino de Geografia*, é avaliado que, conseqüentemente, não são. Nesse sentido, com toda essa quebra de paradigma, busca-se, mais uma vez, exercer pressão para que aderência compre a ideia de que é dever dos docentes o exercício da alteração comportamental com relação às bases do ensino de Geografia.

Uma outra característica marcante a essas produções é a recorrência de valores expansivos por *Probabilidade* que modalizam as declarações das propostas defendidas e, por conseguinte, retiram a força de comprometimento discursivo. As vozes locutórias dos professores de Geografia, apesar de advogarem favoravelmente sobre suas crenças com relação ao enfoque escolhido para a pesquisa, preferem que não haja um encerramento por completo sobre a garantia dos benefícios que as reflexões operadas podem trazer para o contexto do estudo. Para que esses efeitos de sentido sejam construídos, são utilizadas avaliações heteroglóssicas por *Probabilidade* que modalizam as falas e abrem opções para a legitimidade de outros posicionamentos que coexistem discursivamente com o aural. Essa hipótese, que é formulada e validada como uma dentre várias outras, marca a abertura à dialogia, retirando a intensidade do comprometimento discursivo com relação àquilo que é dito, pois o autor assume, através de sua avaliação, que há uma probabilidade de sua afirmativa estar em conformidade (ou não) com sua crença lançada sobre o objeto avaliado. Vejamos como esses valores se constroem nas passagens a seguir.

(91) Consonante com essa discussão <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, os professores de qualquer área do conhecimento podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trabalhar com a educação ambiental, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ela pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se apresentar como uma importante aliada à disciplina que lecionam (**IDGEO2AGN**).

(92) [...] apresentamos ao final do trabalho estratégias metodológicas que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser utilizadas no ensino de Geografia para contribuir com o ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais [...] (**IDGEO3GEP**).

(93) [...] a metodologia de ensino [...], aplicada nas aulas de Geografia, poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> constituir um meio de aprendizagem significativa nessa disciplina (**IDGEO4ALA**).

Nas produções de Geografia, as avaliações heteroglóssicas por *Probabilidade* somam 75 manifestações, um expressivo quantitativo de casos que trazem à tona

variáveis de pontos de vistas que coabitam com a perspectiva autoral. Em (91), observamos que o referente *educação ambiental* é avaliado de maneira positiva pela voz locutória através do valor atitudinal *importante*. No entanto, o emprego do modal *poder* revela uma inconsistência na avaliação por apresentar a premissa como uma possibilidade de ser ou não *importante*. Esse movimento argumentativo mitiga a responsabilidade discursiva do autor com relação à declaração e abre espaço à dialogia para o acesso de outros posicionamentos alternativos que possam, também, propor outras avaliações, como, por exemplo, o fato de a educação ambiental não ser importante ou ser parcialmente importante ao contexto supracitado. De maneira similar, em (92), o referente *estratégias metodológicas*, seguindo a orientação argumentativa que o texto constrói, também é avaliado de maneira efetiva. Para o autor, esses recursos serviriam como contribuição nos aspectos *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais* dos conteúdos ensinados. Todavia, mais uma vez, é instanciada a avaliação por *Probabilidade* através do modal *poder*, abrindo o canal dialógico à possibilidade de perspectivas negativas à declaração proposta. Por último, em (93), o referente *metodologia de ensino*, que é o recurso defendido na argumentação textual, é analisado eficazmente, tendo em vista que, segundo o prisma locutório, se constitui enquanto *meio de aprendizagem significativa* ao ensino de Geografia. Mas, mais uma vez, essa valoração não é totalmente encerrada, pois, com a entrada do modal indicativo no futuro do pretérito *poderia*, não há garantia de que o recurso metodológico apontado traga benefícios para contexto da pesquisa, mesmo que a organização argumentativa do autor oriente para essa conclusão. Construídas nesse sentido, as declarações não anulam os posicionamentos terceiros, mas proporcionam a entrada de pontos de vista alternativos que fomentam o exercício da influência dialógica no discurso. Em suma, o que podemos afirmar é que, do ponto de vista dialógico, a voz locutória das produções de Geografia prefere não se engajar totalmente com as afirmações prestadas, quando se trata de situações que envolvam benefícios que a pesquisa pode trazer para o campo empírico do estudo. A posição autoral é modalizada epistemicamente, fazendo com que não haja comprometimento em completude por parte do autor, o que, de todo modo, preserva sua imagem, tendo em vista que, caso os resultados não se mostrem eficientes nos contextos educacionais da audiência, a modalização construída resguarda a responsabilização enunciativa do locutor textual.

A quarta característica que destacaremos sobre as produções de Geografia é a frequência de recursos propositivos por *Endosso* que constituem o acesso de vozes que,

diretamente, corroboram para a voz do “sim” que o ponto de vista autoral advoga. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a prática de avaliar, valendo-se de posicionamentos externos, é recorrente na construção argumentativa dos professores da área. Para posicionar-se, a voz locutória parece sentir a constante necessidade de respaldar-se em alguém, para promover, de alguma forma, o compartilhamento da responsabilidade enunciativa sobre o dito e para fortalecer suas defesas pelo fato de seu posicionamento entrar em elo solidário com outros agentes. O autor convoca novos sujeitos que agregam quantitativamente força à proposta defendida. Aqui, a voz autoral não está sozinha. Ela traz outros personagens para reafirmar seu dito. Segue-se, assim, a premissa de que quanto mais indivíduos sustentam a ideia, maior será a chance de ela ser aceita. Vejamos como esses valores se constroem na tessitura dos textos a seguir.

(94) [...] a “face” da geografia encontrada nas escolas ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é de disciplina descritiva [...] <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Essa “crise” na geografia escolar é diagnosticada por vários geógrafos em suas pesquisas <ENG-HGL-CONT-PROC-END> [...]. Estes percebem <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> também a relação de um ensino fragmentado com a má formação dos professores [...] (**IDGEO10CD**).

(95) Neste caminho, escola e a educação formal e, em particular, o Ensino de Geografia [...] está longe <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de cumprir o seu papel de formar cidadãos que entendam o mundo e podem agir no sentido de transformá-lo. Vários autores anunciaram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> esse colapso no campo educacional e, em especial, na Geografia, nos últimos anos (**IDGEO4ALA**).

Na ilustração de (94), observamos que o autor ensaia a entrada de um posicionamento que apregoa o caráter descritivo que o ensino de Geografia tem na escola. Nesse sentido, o autor lança uma avaliação atitudinal que analisa esse contexto enquanto uma *crise* que, por sua vez, é tratada como reconhecida por *vários geógrafos em suas pesquisas*. Aqui, observamos claramente a presença de uma avaliação por *Endosso*. A voz locutória se utiliza da força vocálica dos estudiosos da área para juntá-la ao seu posicionamento, corroborando, assim, com a legitimidade da afirmação prestada. Nesse caso, tem-se em mente a noção de que a ideia argumentada não é uma posição isolada, mas fortemente operada como autêntica por vozes de respaldo. Do mesmo modo, em (95), o autor instancia uma valoração por *Pronunciamento* que declara que o referente *Ensino de Geografia* não está próximo de cumprir sua atribuição de formação cidadã. Para endossar essa perspectiva, os agentes *vários autores* entram em cena no jogo argumentativo para nutrir o posicionamento avaliativo que considera o contexto operado enquanto um *colapso*. Mais uma vez, a voz do outro é convidada para participar do texto por declarar um novo “sim” à perspectiva da voz locutória. Portanto, ao observar todo o contexto avaliativo, inferimos que, nos momentos que os professores de Geografia decidem apresentar suas próprias declarações e mobilizar valores de altos

encargos de responsabilização discursiva, há uma tendência à instanciamento de avaliações representadas por vozes externas que, ao mesmo tempo que junta força na defesa de um ponto de vista, suaviza um maior impacto que locução sofreria, caso essas proclamações fossem produzidas solitariamente.

A última peculiaridade da assinatura avaliativa dessas produções consiste na vasta presença de vozes de autoridade, instanciadas através de avaliações atributivas por *Reconhecimento*, que compartilham a responsabilidade discursiva sobre o dito. Como vimos, a organização de valores heteroglóssicos das produções do eixo disciplinar Geografia possui a maior incidência nos casos de *Expansão Dialógica*, peculiaridade que o distingue dos demais campos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Acompanhando esse dado, mais uma vez, o aspecto expansivo é destaque no leque avaliativo da disciplina. Dessa vez, pelo alto índice de valores por *Reconhecimento* que somam quase 34% das manifestações pontuadas. Assim, foi observado que, nos textos analisados da área de Geografia, são acionadas, com muita frequência, vozes de autoridade para compor a organização argumentativa das reflexões introdutórias das dissertações de Mestrado, ficando esse número atrás, apenas, do quantitativo calculado no campo da Química. Desse modo, esse dado nos mostra que, em muitas ocasiões, os movimentos de protagonismo vocálico, que deveriam pertencer primariamente aos autores, ficam a cargo de estudiosos ou instituições convocadas para compor os sentidos que autor pretende dar no texto. Mais uma vez, essas manobras argumentativas desviam o aspecto comprometedor da locução sobre as informações declaradas e compartilham (quando não transferem totalmente) a carga de engajamento discursivo para agentes convocados sob a justificativa de respaldo e de alinhamento entre pontos de vista. Vejamos como esse movimento textual se articula nas ilustrações a seguir.

(96) Convergindo com os planos da política nacional da educação brasileira, para promover estas competências e habilidades, o ensino contextualizado é o caminho que proporciona essa sistematização em que a “materialização de um ensino voltado para o desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2000, p. 36) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Nessa construção, o que se propõe <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> é que [...]. Segundo Callai (2011, p. 133) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a centralidade da geografia escolar é a “[...]”. [...] Portanto, os professores de geografia devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> [...]. A geografia como uma disciplina plural deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> [...]. [...] Em outra perspectiva, o professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> [...]. Sobre o ensino de geografia, Rego; Castrogiovanni; Kaercher (2011, p. 80) destacam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...] Entende-se ser importante que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> [...]. Como destaca Libâneo (1994, p. 70) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...]. Esse exercício de mediação do professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> [...]. Assim, pode-se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> direcionar atividades que [...] (ALBUQUERQUE, 2013, p. 389) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL>. Nessa perspectiva, a intenção (sempre presente na ação do professor) é [...]. Segundo Cavalcanti (2003, p. 12) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> é [...]. A realização desse diálogo coloca em prática o princípio educacional que respeita a experiência dos alunos” (VLACH, 2006, p. 62) <ENG-

HGL-EXP-ATR-REC>. Ao abordar os conteúdos de forma significativa para o aluno, tem-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a concepção de que “a tarefa docente consiste em [...]” (CASTELLAR, 1999, p. 50) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Nesse caminho, Callai (2011, p. 133) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> enfatiza [...] que “é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> (IDGEO1OCD).

(97) Nas últimas décadas, tem se constituído no âmbito das legislações e dos programas de governo [...] (CARVALHO, 2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Conforme a referida autora <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a articulação do conjunto de saberes de forma transversal e interdisciplinar, contribui [...]. Nessa perspectiva, no prefácio para o informe da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental realizada em Tbilisi (1977) preconizou-se que [...]. Entretanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, Sato; Carvalho (2005) afirmam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...]. Diante disso, sabemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na década de 1990 houve a reorganização da estrutura educacional brasileira, com entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que reafirmou <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> [...] (BRASIL, 1997) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Nesse contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> afirmar que a educação brasileira passou por mudanças e reformas no ensino, sendo um dos seus focos principais a inclusão dos temas transversais <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> [...] (PONTUSCHKA et al., 2009) (IDGEO2AGN).

Nos trechos que vimos, há uma alta quantidade de avaliações por *Reconhecimento* instanciada. Esses valores foram acionados com a finalidade de construir um ponto de vista robusto e coerente para convencer a audiência a aderir determinados sentidos. No entanto, o que observamos é o apagamento da voz autoral em detrimento das informações produzidas por autoridades e instituições, na tentativa de parecer que os aspectos defendidos tenham força argumentativa suficiente para deixar o posicionamento, no mínimo, aceitável. Entretanto, é muito importante pontuar que a tradição discursiva da utilização de vozes de respaldo em textos científicos não necessariamente tenha que ofuscar a voz locutória a ponto de não conseguirmos identificar o papel do autor dentro do jogo argumentativo. Quando não é possível perceber o processo de orquestração vocálica, que deveria ser coadunada pelo produtor, nos deparamos com uma complexa problemática de *coadjuvantismo autoral* que se manifesta textualmente e retira a possibilidade da locução de articular o processo da entrada das vozes de respaldo a serviço das necessidades argumentativas do texto. Em (96), por exemplo, ficam claros os múltiplos acessos que as perspectivas externas têm ao longo de toda construção textual. Elas desempenham funções conclusivas que não são discutidas pela voz autoral, mas se emendam em um processo sequenciado de informações que dizem o que o autor gostaria de dizer, mas, que por algum motivo, se isenta de tal atribuição. Perceba que, através de citações diretas e indiretas, recursos de ângulo e verbos dicendi, são acionadas, sequencialmente, falas de estudiosos e instituições no processo de montagem do posicionamento. *Brasil (2000), Callai (2011), Rego; Castrogiovanni; Kaercher (2011), Libâneo (1994), Albuquerque (2013),*

Cavalcanti (2003), *Vlach (2006)* e *Castellar (1999)* adentram ao escopo textual para construir significados que deveriam respaldar as perspectivas autorais, isto é, os conceitos das vozes de autoridade não são tratados pela voz locutória que, ao construir uma relação de solidariedade vocálica, não se coloca na função de reagir sobre os posicionamentos dos outros. Dessa forma, os sentidos são arquitetados puramente sobre a perspectiva de vozes externas, o que mitiga a responsabilidade enunciativa e deixa o processo de interpretação dos significados a cargo do público leitor. Na ilustração, a voz locutória adentra um processo de autoapagamento e, quando atualiza declarações, instancia avaliações expansivas que não lhe conferem alto teor de engajamento com o dito. Trata-se de posicionamentos que repetem a orientação do ponto de vista acionado através de prescrições e sentidos probabilísticos. De modo similar, em (97), também enxergamos a entrada sequenciada de perspectivas de respaldo argumentativo. Aqui, a voz locutória traz contribuições de autoridades para declarar pontos de vista que ela pretende que a audiência interprete que sejam suas. *Carvalho (2006)*, por exemplo, adentra ao texto sendo alinhado à defesa apregoada na *Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental (1977)*. No entanto, é possível observar um avanço autoral com relação a uma marca valorativa de *Contra-Expectativa* que confronta essas ideias ao posicionamento de *Sato; Carvalho (2005)*. Com o movimento produzido, espera-se, minimamente, que voz autoral teça algumas reflexões acerca do embate por ela proposto. Todavia, o que se observa é a tentativa frustrante de uma avaliação por *Pronunciamento* que, mais adiante, se traveste de um valor expansivo operado por uma declaração que, na verdade, pertence a *Pontuschka et al., (2009)*, ou seja, quando o autor ensaia posicionar-se através da cláusula *podemos afirmar que a educação brasileira passou por mudanças e reformas no ensino [...]*, na realidade, essa força modulativa, apresentada pela noção de *ser capaz* de tratar algo, não é de autoria da voz locutória, mas de uma autoridade externa, posicionada de forma estratégica, para fazer parecer, minimamente, que o sumo do pensamento é de posse da locução textual. Em resumo, todos esses aspectos corroboram com a ideia de que o alto índice de avaliações atributivas por *Reconhecimento* nas dissertações de Geografia é utilizado para desconcentrar a responsabilidade enunciativa dos conteúdos informados e produzir a falsa sensação de que as proclamações construídas pelas vozes de respaldo se emaranham às perspectivas da voz autoral e, por isso, se engajam ao dito de forma equivalente.

Observando toda a organização avaliativa presente nas produções de Geografia, foram constatados altos índices de mobilizações expansivas por *Probabilidade* e *Reconhecimento*, sendo esta última tida como a maior incidência encontrada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para se ter uma ampla noção, foram contabilizadas 76 vezes em que vozes de autoridade foram convocadas para dizer algo nas introduções desses textos. Isso significa que, dentre o leque de classificações heteroglóssicas, a maneira mais recorrente do autor avaliar os objetos é a partir da ótica do outro. Valores de *Pronunciamento* que demarcam registros de autoria, por exemplo, foram atualizados 42 vezes menos que as construções atributivas, ou seja, o processo de dissociação da figura autoral com relação ao dito é bem maior do que o movimento de associação. O ato constante de reportar os significados construídos a pessoas ou instituições de respaldo, sem o estabelecimento de discussões ou demarcações de posicionamentos, denota a voz locutória como descompromissada com os encargos discursivos de seus pontos de vista. Além disso, existe mais um agravante: a assídua presença de significados probabilísticos que abrem opções para a legitimidade de posicionamentos coexistentes com os da perspectiva autoral. Em convívio com vozes explícitas de respaldo, foi constatado que os pontos de vistas em potencial também possuem um considerado espaço nas relações vocálicas que se estabelecem nas produções de Geografia. É importante resguardar que não estamos afirmando que o autor deve se apresentar enquanto um agente soberbo e considerar ferozmente apenas a validade de suas avaliações. No entanto, no jogo argumentativo construídos em textos científicos, as vozes de discordância deveriam ser, minimamente, desencorajadas, e não vistas como uma opção de igual peso com relação às defesas autorais. Aqui, através principalmente de significados epistêmicos, os argumentos advogados pelos autores de Geografia ganham condição equivalente ao bojo de possíveis vozes que exercem concorrência às perspectivas internas. Nesse sentido, as operações argumentativas se tornam rasas pelo acolhimento de prováveis avaliações alternativas que exercem opiniões terceiras sobre os referentes. Dessa forma, sobretudo por esses motivos, seja por pontos de vista em potencial ou explicitamente registrados, concluímos que a constância dos movimentos de descompromisso discursivo aponta para a baixa carga de subjetividade autoral infiltrada nos textos do eixo disciplinar da Geografia.

5.3. Aproximações e afastamentos avaliativos sob a perspectiva das áreas do conhecimento

A área de Linguagens e suas Tecnologias soma o maior número de avaliações do corpus do estudo. No total, foram catalogadas 1286 avaliações por *Engajamento*, sendo 190 classificadas em manifestações monoglóssicas e 1096 heteroglóssicas. No caso das avaliações por *Heteroglossia*, 710 delas foram classificadas em asserções por *Contração Dialógica* e 386 por *Expansão Dialógica*. As maiores recorrências se encontram nas linhas de delicadeza por *Monoglossia*, *Pronunciamento* (167 casos) e *Contra-Expectativa* (161 casos). Na estrutura avaliativa dos componentes dessa área do conhecimento, existem aproximações e afastamentos entre os eixos disciplinares que valem a pena discutir, para que possamos enxergar quais propriedades avaliativas são específicas a esse domínio e refletir sobre as diversas maneiras de avaliar os objetos nas diferentes perspectivas encontradas nos estudos da linguagem.

Sem dúvida alguma, o principal registro valorativo dos textos de Linguagens e suas Tecnologias habita na alta concentração das avaliações contrativas. Das três disciplinas que compõem o círculo, todas avaliam heteroglossicamente em um movimento que tende a demarcar posicionamentos e estreitar a relação dialógica com pontos de vista conflitantes ao discurso autoral. No entanto, é válido ressaltar que existem escalas que, do mesmo modo que aproximam esses componentes no eixo valorativo das *Contrações Dialógicas*, as diferenciam entre si, pelas específicas maneiras de como as perspectivas são contrativamente instanciadas no discurso. Como vimos, as produções de Língua Portuguesa tiveram um foco contrativo mais saliente nos valores propositivos, pois, de acordo com a constatação, essas produções demonstraram um alto investimento pessoal do emissor a fim de engajar-se fortemente com o seu posicionamento. Trata-se de avaliações benéficas que o autor aproxima de seus posicionamentos para minimizar o poder das vozes que entram em conflito com o defendido, ou seja, são mais agentes que corroboram com “sim” autoral. Em um outro modo, o acervo de Língua Estrangeira apresentou um percurso contrativo mais condensado no eixo da *Contraposição*. Isso se deu pela constante presença de perspectivas locutórias posicionadas contrariamente a pontos de vista alheios que estabelecem elos de discordância com a defesa do texto. Em muitos momentos, os produtores textuais registram descontentamentos em relação a avaliações de outras pessoas e, assim, abrem um confronto direto na tentativa de desencorajar as possíveis adesões aos posicionamentos defendidos por quem se pretende retirar incentivo. Ora, se

há um valor de contraposição que nega a legitimidade de determinada perspectiva, automaticamente, existe um movimento embutido de comprometimento discursivo no ato de desafiar essas vozes. Desse modo, enquanto o corpus de Língua Portuguesa se relaciona mais vocalicamente através da busca de aliados corroborativos, o eixo de Língua Estrangeira assume posicionamentos de embate direto com pontos de vista em discordância. A disciplina de Artes, por sua vez, não apresenta uma organização avaliativa nem tanto contrapositiva nem tanto propositiva. Há, aqui, um equilíbrio razoável que não alcança a força contrativa das argumentações produzidas nos estudos linguísticos, mas que também não se isenta totalmente de apresentar a defesa de seus posicionamentos frente às vozes que se conectam ao seu discurso.

Na verdade, o que chama mais a atenção na disposição valorativa das Artes não se encontra na organização heteroglóssica de suas avaliações, mas nas construções por *Monoglossia* que superam fortemente a produtividade das linhas de delicadeza de seu bojo heteroglóssico. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, esse fenômeno de ultrapassagem monoglóssica foi percebido apenas no componente das Artes. Nas demais disciplinas, a mobilização por *Heteroglossia* se apresentou de forma bem mais acentuada na escala percentual. Enquanto, nos estudos linguísticos, a *Monoglossia* não se configura como uma forte marca da assinatura valorativa do campo, em Artes, as asserções monoglóssicas se sobressaem não apenas em quantidade, mas também em diversidade. Toda essa parafernália avaliativa conta com uma multiplicidade de manifestações que operam, por exemplo, narrações de experiências docentes; colocações registradas em polaridade positiva; processos relacionais de estruturação de conceitos, esclarecimentos ou caracterizações; e movimentos retóricos próprios da seção introdutória de gêneros acadêmicos. Como comprovaremos posteriormente, o leque avaliativo de recursos monoglóssicos, acompanhado da fotografia heteroglóssica de valores contrativos, faz com que o componente curricular de Artes se assemelhe mais a maneira de avaliar dos professores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do que com a estrutura valorativa da área de Linguagens. Calcado nas contribuições de White (2002) e Martin e White (2005), é de suma importância tornar claro que grande parte das mobilizações por *Monoglossia* empregadas nas produções de ensino artístico, principalmente nos casos de processos relacionais, são operacionalizados enquanto estratégias argumentativas sociossemióticas e não-dialogizadas para sufocar posicionamentos alternativos que geram concorrência vocálica para com a voz autoral. Nesse sentido, ao passo que os textos linguísticos operam, em sua maioria, esses

recursos para o cumprimento descritivo do percurso científico, materializados nos movimentos retóricos dos textos acadêmicos, as avaliações por *Monoglossia* nas produções de Artes cumprem diferentes papéis argumentativos que visam persuadir a audiência desde sensibilizações por meio de narrativas de vida até movimentos de sufocamento da interlocução para compor um ambiente interdiscursivo aparentemente pacífico.

Com relação aos processos por *Expansão Dialógica*, constatou-se uma interessante propriedade que se repete em todas as disciplinas do campo. A variação da escala percentual avaliativa se conserva na mesma estrutura nos componentes de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes. Essa é a única área em que a distribuição desses valores se manifesta exatamente na mesma organização gradativa em todos os grupos disciplinares do círculo. Em primeiro lugar, a maior porcentagem incide sobre as avaliações por *Probabilidade*, passando pelas instâncias por *Reconhecimento*, *Modulação*, *Evidência* e *Distanciamento*, respectivamente, sendo as duas primeiras atualizadas com alta produtividade e as três últimas com um comportamento mais tímido. Nesse sentido, quando se pretende abrir espaço para posicionamentos alternativos em elos de convivências solidárias, os locutores desses textos optam, em maior proporção, por atualizar valores através de processos ponderativos por *Probabilidade* e atributivos por *Reconhecimento*. Ainda que o modelo expansivo de avaliação não seja uma das marcas de maior destaque da estrutura valorativa da área de Linguagens, é muito válido compreender a existência de um padrão que permanece e se apresenta como registro do traço avaliativo por *Expansão Dialógica* no grupo de textos desse campo.

Portanto, em linhas gerais, conclui-se que a área de Linguagens e suas Tecnologias apresenta uma organização avaliativa que denota um alto teor de engajamento discursivo da voz autoral com relação às propostas instanciadas. É válido pontuar que, em um padrão quantiqualitativo de análise, constatou-se que, apesar das semelhanças contrativas flagradas no escopo textual dos componentes, a disciplina de Língua Estrangeira foi o grupo que mais apresentou mobilizações demandantes de maior custo interpessoal no processo dialógico das trocas de significados. Nesse sentido, como consequência, o componente se torna o grupo experimental que apresentou o maior nível de comprometimento discursivo de sua área, seguido de Língua Portuguesa e de Artes, que, por sua vez, conforme veremos, possui uma

estrutura valorativa também bastante semelhante ao grupo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na área de Ciências Naturais e suas Tecnologias, o quantitativo de avaliações por *Engajamento* soma um total de 960 manifestações. Desses valores, 136 são considerados monoglóssicos e 824 heteroglóssicos, sendo que 432 casos pertencem ao bojo da *Contração Dialógica* e 392 da *Expansão Dialógica*. De todas as linhas de delicadeza por *Heteroglossia*, a maior incidência dos casos se dá nas avaliações por *Probabilidade* e por *Reconhecimento*. Assim como no contexto das Linguagens, os componentes disciplinares que formam a área das Ciências Naturais e suas Tecnologias apresentam traços valorativos que se constituem como próprios da estrutura argumentativa do campo. Indubitavelmente, o que move a aproximação entre as disciplinas de Física, Química e Biologia são os processos por *Heteroglossia*, sobretudo os expansivos. Após a análise, além de constatar a supremacia total de pelo menos uma classificação heteroglóssica sobre a *Monoglossia*, observamos a estruturação de valores por *Expansão Dialógica* que marcam a propriedade avaliativa comum a essas três perspectivas.

O primeiro aspecto que vamos destacar é o fato inédito de não haver nenhum caso de superação total do quantitativo por *Monoglossia* sobre todas as linhas de delicadeza heteroglóssicas, ou seja, foi registrado que há, pelo menos, uma classificação por *Heteroglossia* que ultrapassa o quantitativo de valores monoglóssicos registrados nos textos. Em nenhum outro campo do corpus foi constatada tal propriedade. Isso indica que, no contexto de produções de Ciências Naturais e suas Tecnologias, há uma predileção mais intensa para avaliar através do reconhecimento da natureza dialógica e, por conseguinte, através do envolvimento locutório que opera no processo da troca de significados entre perspectivas. No contexto da *Heteroglossia*, conseguimos observar que a força avaliativa recai mais fortemente para o campo expansivo. Indubitavelmente, o aspecto que une os campos da Biologia, Química e Física são os processos por *Expansão Dialógica*. Os valores por *Reconhecimento*, por exemplo, tornam-se um elo de aproximação entre os três componentes da área. As disciplinas registraram uma alta produtividade dessas avaliações, foram 157 vezes em que falas externas foram acionadas nas seções introdutórias. Isso significa dizer que existe abertura do canal dialógico para a entrada facilitada de pontos de vista alternativos e, conseqüentemente, um menor grau de envolvimento autoral com relação às proposições prestadas. O componente de Física, por exemplo, ainda que tenha uma concentração valorativa mais

fecunda em processos contrativos, representa a segunda maior manifestação de valores por *Reconhecimento* em seu material linguístico. Até mesmo parte de sua tendência encerrativa vem, na verdade, de vozes externas que, estrategicamente, são convocadas para produzir declarações de alto custo interpessoal entre os pares. Para se ter uma noção, apenas no bojo dos valores por *Negação*, 12 casos pertencem, na verdade, a perspectivas teóricas ou instrucionais que não podem ser consideradas como posicionamentos autorais, haja vista que foram avaliados em processos por *Reconhecimento*. É o caso do que acontece em **IDFÍS4OUD**, quando é observado que o autor Paulo Freire [...] <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> enfatiza que: “não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tive dúvida nenhuma <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> do enorme potencial [...]”. Nessa ilustração, quem nega não é a voz autoral, mas um agente alheio convocado para dar um parecer negativo sobre um determinado tema. Por ser articulado de maneira atributiva, o nível de comprometimento discursivo é mitigado, preservando, minimamente, a face da locução textual. Dessa forma, além da força expansiva explicitamente presente nos textos das Ciências Naturais, nem todos os processos contrativos contabilizados são, de fato, mobilizações que representam alto custo de envolvimento autoral, pelo menos não da voz locutória das dissertações. Dessa forma, essa realidade atenua a condensação que se estabelece nos processos por *Contração Dialógica* e nutre, ainda mais, o movimento expansivo por *Reconhecimento* tão característico da união entre as três disciplinas da área.

Em contrapartida, as quase imperceptíveis aparições de valores atributivos por *Distanciamento* também representam elos de semelhança entre todos os componentes. Com a menor manifestação observada no corpus geral, as vozes locutórias das Ciências Naturais se caracterizam por pouco avaliar através de processos atributivos que afastam integralmente o autor da responsabilização textual. Em Química e Biologia, foram assinalados apenas dois casos, ao passo que, em Física, não houve nenhum registro dessa classificação. Portanto, como vimos, as atribuições ficaram fortemente a cargo das avaliações por *Reconhecimento*.

Outra peculiaridade que aproxima os componentes das Ciências Naturais está no alto registro de valores em *Expansão Dialógica* por *Probabilidade*. Em Física e Biologia, por exemplo, o número de casos representa a maior taxa dos tipos de mobilizações expansivas. E em Química, trata-se da segunda maior manifestação apresentada. Essas avaliações evidenciam uma voz que desenvolve uma hipótese coexistente com outras posições de valor, em caráter probabilístico e simultâneo. Assim,

esses pressupostos de teor autoral convivem solidariamente com postulados que representam legítimas possibilidades de novas avaliações sobre um mesmo referente. Essas margens construídas não anulam posicionamentos terceiros, mas proporcionam a entrada de pontos de vista alternativos que fomentam o exercício da influência dialógica no discurso. Dessa forma, flagramos mais um aspecto comum a todas as disciplinas desse campo do conhecimento, fomentando a noção de que os mecanismos expansivos que atenuam o custo interpessoal dos diálogos estreitam as relações entre os componentes Física, Química e Biologia, além de representarem a marca da assinatura avaliativa da área.

Portanto, diferentemente do constatado na área de Linguagens e suas Tecnologias, no campo das Ciências Naturais, observamos a existência de uma propriedade avaliativa mais acentuada no solo da *Expansão Dialógica*. O alto índice de avaliações por *Probabilidade e Reconhecimento* indica uma forte inclinação à fuga do comprometimento discursivo, haja vista que as margens do canal dialógico são ampliadas e, conseqüentemente, o acesso de vozes alternativas é facilitado, sejam elas reais ou potenciais. É muito importante destacar que, dentre os componentes do campo, a disciplina da Física, ainda que camufle processos contrativos em valores por *Atribuição*, se apresentou como o grupo que mais manifestou envolvimento autoral com relação às propostas advogadas nas pesquisas, pois suas mobilizações textuais são dotadas de complexidades avaliativas não vistas com tanta recorrência no bojo argumentativo de Química e Biologia. No entanto, sem dúvidas, ainda é no seio dos valores expansivos que paira a conexão entre as três disciplinas da área. Por ter essa peculiaridade registrada em sua assinatura avaliativa, podemos concluir que foi constatada a frequência de mobilizações que demonstram baixo comprometimento discursivo no grupo de Ciências Naturais e suas Tecnologias, sendo ressalvada a concessão de que, na disciplina de Física, como vimos, há uma distorção dos padrões avaliativos com relação aos outros dois componentes da área.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a maior incidência de avaliações recai sobre os períodos monoglóssicos. Essa é a única área analisada em que esse fenômeno ocorre integralmente em todos os seus componentes. A única disciplina do corpus geral que apresentou uma manifestação semelhante foi o grupo das Artes, em que a produtividade por *Monoglossia* supera fortemente todas as classificações heteroglóssicas instanciadas em seus textos. No domínio das humanidades, constam 316 atualizações monoglóssicas. Para se ter uma noção da amplitude desse dado, a área que

mais se aproxima a esse número é a de Linguagens e suas Tecnologias, com 190 manifestações. Somando todos os valores por *Heteroglossia*, chega-se ao resultado de 1.204 casos analisados, sendo 685 classificados em *Contração Dialógica* e 519 por *Expansão Dialógica*. No círculo das avaliações contrativas, a maior manifestação se dá nos casos contrapositivos por *Negação* e *Contra-Expectativa*. Já no bojo de valores expansivos, as manifestações por *Probabilidade* ganham destaque, sendo, inclusive, a linha de delicadeza de maior produtividade da área, com 251 casos.

De acordo com a forma como os dados se mostram, é inegável que o eixo unificador das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se trata do fenômeno monoglóssico. Nesse contexto, esse tipo de avaliação possui uma alta produtividade que se traveste em múltiplas facetas para o atendimento estratégico das necessidades locutórias de cada componente. Nas produções de História, a *Monoglossia* se destaca pela produção de narrativas referente a acontecimentos passados. Em Filosofia, a alta fertilidade monoglóssica se dá através de detalhamentos do percurso logístico que a pesquisa toma. Por último, na disciplina de Geografia, a energia se concentra nos processos relacionais que estruturam conceitos, esclarecimentos ou caracterizações, bem como na descrição da realidade presente em que se encontra a organização educacional do nicho tratado. Dessa forma, fica compreendido que o fenômeno da *Monoglossia* é a principal marca da assinatura avaliativa da área humana e social. No entanto, foi observado que cada componente opera esses mecanismos conforme sua demanda investigativa. A única padronização que, naturalmente, ocorre em todas as pesquisas (e que se apresentou de maneira mais saliente nas produções de Filosofia) é o cumprimento dos tradicionais movimentos retóricos presentes em textos do domínio acadêmico e científico. É muito importante destacar que a noção de *Monoglossia* não se define pela ingênua ideia de que as avaliações instanciadas se trata de pontos de vista universais e pacíficos. No jogo argumentativo, foi constatado que esse recurso valorativo se constrói dessa maneira, enquanto estratégia argumentativa sociossemiótica e não-dialogizada, para impedir o floreio da força de possíveis perspectivas alternativas. Não é que as propostas sejam universalmente aceitas, mas que elas são textualmente estruturadas para dar a entender que todos os participantes da interlocução partem dos mesmos pressupostos, o que torna o processo persuasivo mais eficiente.

Já no campo da *Heteroglossia*, é na extremidade expansiva que se aloca a linha de delicadeza de maior destaque. Após os processos por *Monoglossia*, sem dúvidas, os

valores por *Probabilidade* representam a propriedade avaliativa que mais conecta os três componentes da área. Frequentemente, os professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas utilizam esse recurso valorativo para modalizar declarações, produzir interrogações expositivas e reconhecer incertezas sobre suas próprias falas. No entanto, a maior densidade avaliativa ainda se condensa no terreno da *Contração Dialógica*, em que se percebe um efeito decrescente, considerando a proporção de quanto mais a avaliação demanda custo interpessoal, maior é a quantidade de suas mobilizações, ou seja, valores por *Negação*, *Contra-Expectativa*, *Concordância*, *Pronunciamento* e *Endosso* se manifestaram 199, 187, 116, 113 e 70 vezes, respectivamente. Dessa forma, os autores desse grupo utilizam a *Contração Dialógica* no texto principalmente para realizar avaliações com teor de crítica social, produzir valores de ponderação, esclarecer perspectivas locutórias, demarcar qual a linha de pensamento que o trabalho advoga, e estabelecer a entrada de recursos que, diretamente, corroboram com o ponto de vista autoral. Nesse terreno, conseguimos constatar grande concentração de mobilizações avaliativas que estreitam as margens dialógicas, para suprimir o acesso de um diálogo solidário entre pontos de vista alternativos, o que levou a área a ganhar uma marca valorativa de alto desempenho sobre a responsabilização autoral. Negar e confrontar são características da assinatura avaliativa desse campo. Os movimentos argumentativos de autoria, registrados por avaliações que demarcam alto custo interpessoal na relação vocálica, estabelece, explicitamente, a linha de pensamento advogada no trabalho, seja através de críticas sociais ou do enfrentamento de vozes de autoridade. Há somente uma ressalva a se fazer: Geografia foi a única disciplina que apresentou uma tendência expansiva que não segue, em sua totalidade, o padrão estabelecido nessa orientação. Com relação aos processos contrativos, ainda que a diferença de mobilizações seja razoável, essa é a única disciplina que apresenta tal evento. Isso acontece porque existe uma distorção em sua estrutura avaliativa: os professores de Geografia acionaram mais vozes externas na composição do processo argumentativo, ou seja, existe uma alta dosagem de valores atributivos por *Reconhecimento* que liberam a entrada de vozes alheias na tessitura textual. Esse fenômeno faz com que os índices expansivos se destaquem e acirrem a tensão entre valores por *Contração* e *Expansão Dialógicas*. Em todos os demais casos, existe um desnível em que as avaliações por *Probabilidade* ultrapassam bastante os valores por *Reconhecimento*. Já nas produções de Geografia, como a linha de delicadeza dos recursos atributivos também se destaca, os processos expansivos ganham mais realce (quando comparados aos outros componentes), pois,

conforme a constatação, a voz autoral divide bastante os holofotes das reflexões com outras pessoas ou instituições de autoridade presentes no texto.

Portanto, concluímos que a principal marca avaliativa do grupo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é a *Monoglossia*. Ao analisar as mobilizações de todos os tipos de valores, constatamos que as asserções monoglóssicas possuem um espaço considerável na estrutura argumentativa dos textos, bem como se organizam de diferentes formas, para suprir específicas demandas de cada um dos componentes curriculares. Em segundo plano, observamos que os processos contrativos concentram grande parte dos relacionamentos heteroglóssicos estabelecidos. Existe marca de envolvimento autoral na construção de posicionamentos frente às vozes que permeiam o eixo discursivo das pesquisas, e não há constantes tentativas de fuga ou terceirização da responsabilidade enunciativa. É importante destacar que, a despeito dessa realidade, a linha de delicadeza expansiva por *Probabilidade* se coloca como a mais forte no campo da *Heteroglossia* e, quando vista trabalhando em conjunto com valores por *Reconhecimento*, coloca a disciplina de Geografia em uma posição deslocada com relação aos demais integrantes da área, haja vista que a facilitação da entrada de ideias externas é superior a todas as linhas de delicadeza que indicam demarcação de posicionamentos autorais nas pesquisas. Em suma, de maneira geral, a estrutura monoglóssica torna a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas um campo ímpar. No sentido amplo, sua estrutura por *Heteroglossia* se assemelha ao grupo de Linguagens e suas Tecnologias, principalmente quando observados os componentes de História e Filosofia, ao passo que o comportamento heteroglóssico em Geografia fica mais próximo da realidade averiguada nas Ciências Naturais.

Conforme observamos, produzimos uma apurada discussão sobre as múltiplas realidades avaliativas que a comunidade discursiva dos professores da Educação Básica realiza sobre referentes associados ao ensino de seus componentes curriculares. Esses cenários foram constatados através de uma “fotografia” das marcas avaliativas que tornam cada agrupação única, de acordo com a maneira como enxergam o objeto, a educação e o ensino. Ao detalhar todos esses arranjos avaliativos, respeitando a particularidade de cada comunidade discursiva, consideramos que atendemos os objetivos (2) e (3) que propomos para essa investigação, a saber: (2) Verificar, tanto na organização dos componentes curriculares quanto nos domínios por áreas do conhecimento, as marcas avaliativas de *Engajamento* que denotam as propriedades valorativas dessas agrupações e, por conseguinte, averiguar os registros indiciadores dos

diferentes níveis de comprometimento discursivo que o professor assume no processo de defesa de suas teses, ao se envolver com o seu próprio dito e ao se relacionar com o dito alheio; (3) Verificar os movimentos de articulações vocálicas que interagem nas produções por meio das escolhas dialógicas que, expressas através de avaliações de *Engajamento*, *contraem* ou *expandem* o discurso dos professores e, assim, caracterizam seus respectivos estilos avaliativos. Nesse sentido, passemos para a derradeira parte analítica desse estudo: a relação entre a gama avaliativa desses textos e sua relação com os níveis de letramento científico flagrados, após essas conclusões.

5.4. Níveis de letramento científico identificados nas produções

É chegada a última etapa da análise: a verificação dos níveis de *letramento científico* demonstrados nas produções, pela apuração dos posicionamentos autorais flagrados através das marcas que demonstram o estilo avaliativo de cada conjunto dos eixos disciplinares do corpus. Através de uma análise qualitativa, nos propomos em averiguar o que as escolhas avaliativas dos produtores textuais revelam sobre os estados das habilidades de letramento científico presente nos textos. Partindo do pressuposto de que existe um elo entre as escolhas dialógicas assumidas pelo produtor textual e o estado de letramento científico evidenciado por essas marcas linguísticas, elaboramos um conjunto de critérios que categorizam esses textos com base no percurso avaliativo tomado no processo de posicionamento autoral. Essas classificações percorrem desde níveis de inadequação sobre as práticas letradas até as posturas mais sofisticadas de letramento científico. Como vimos na seção metodológica do trabalho, essa classificação se organiza nos níveis *inadequado*, *insuficiente*, *intermediário*, *adequado* e *sofisticado*.

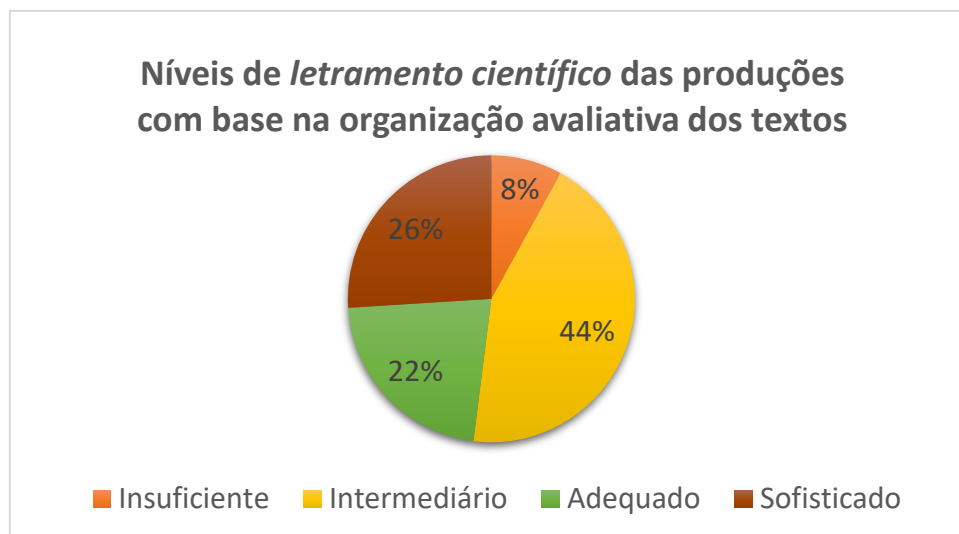
De acordo com essa estrutura, os indivíduos presentes no nível *Inadequado* não compreendem o processo de construção do pensamento científico. Essas pessoas ainda não possuem entendimento sobre o envolvimento das ciências com os elementos do mundo e do impacto social que os achados científicos têm sobre o exercício da cidadania. Através de reflexões puramente físico-sensoriais, baseadas no senso comum, o sujeito age, sem tecer reflexões sobre os comportamentos humanos e naturais. Claramente, trata-se uma problemática educacional que, ainda, não consegue abarcar todos os sujeitos a fim de democratizar o desenvolvimento das práticas sociais de letramento científico. Segundo a classificação, o indivíduo, no primeiro nível,

Nível 01 Inadequado	Embasa suas reflexões somente no senso comum adquirido pelo seu conhecimento de mundo devido a experiências físico-sensoriais. Nesse sentido, o aluno em um estado inadequado de letramento científico, não consegue ultrapassar essas barreiras por não reconhecer outras vozes que possam dar suporte à sua argumentação, tampouco avaliar fatos por meio de evidências ou geração de hipóteses, tomando os gêneros do discurso científico como recursos estranhos e pouco acessíveis no auxílio de suas atividades.
--------------------------------------	--

Ao observarmos as especificidades do primeiro nível, consideramos que inexistem manifestações nessas condições, no corpus analisado. Chegamos a essa conclusão, tendo em vista que o próprio contexto de produção desses textos requer competências mínimas de letramento para o exercício do processo da construção científica. Naturalmente, em uma atmosfera acadêmica, sobretudo em nível de pós-graduação, seria pouco provável que essas produções textuais pudessem ser enquadradas em níveis tão rasos de letramento científico. A análise dos trabalhos e as constantes orientações especializadas, em que as produções são submetidas, fazem com que os textos expressem domínios de práticas letradas incabíveis ao primeiro nível. Não se pode afirmar que essas produções embasam suas propostas em senso comum, considerando posicionamentos meramente pautados em conhecimentos empíricos. Há, em todos os textos, pelo menos, a consideração mínima de vozes que dialogam, de algum modo, com as colaborações autorais, mesmo os que não apresentam movimentos dialógicos complexos entre tais posicionamentos. Nesse sentido, concluímos ser inviável que qualquer uma das produções fosse categorizada enquanto nível de inadequação de letramento científico.

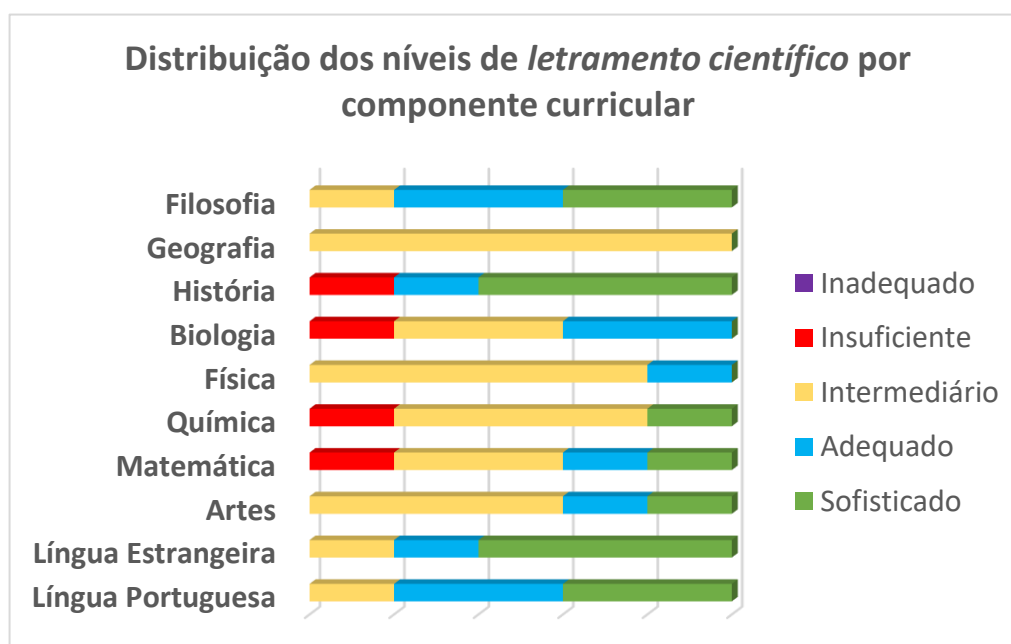
Ao analisar os demais níveis, chegamos à conclusão do seguinte quadro: 8% do corpus se encontra no estado *Insuficiente*, 44% no *Intermediário*, 22% no *Adequado* e 26% no *Sofisticado*. Em linhas gerais, observamos que os estados mais baixos de letramento científico ficam ofuscados, quando comparados aos mais aperfeiçoados. Os níveis de adequação e sofisticação, por exemplo, somam 48% da realidade analisada, ultrapassando o quantitativo presente no grau *Intermediário*. Vejamos essa distribuição no gráfico que segue.

Gráfico 20 – Níveis de letramento científico das produções com base na organização avaliativa dos textos.



É interessante observar, também, como essa realidade se constrói na distribuição entre os componentes disciplinares. Como vimos, cada um desses campos possui marcas que caracterizam os estilos da forma como os produtores textuais avaliam e perspectivam seus pontos de vista sobre seus objetos de pesquisa. Vejamos como esse panorama se organiza graficamente.

Gráfico 21 – Distribuição dos níveis de letramento científico por componente curricular



Tendo essa compreensão, analisemos os casos das produções que foram categorizadas no domínio da insuficiência. Os textos alocados nessa classificação tangenciam as responsabilizações de grande parte do dito para outras pessoas e/ou instituições. O produtor substitui praticamente toda sua autonomia autoral em detrimento da passividade de apresentar reiterados posicionamentos externos que objetivam expor a discussão que, naturalmente, deveria ser articulada pelo próprio locutor. É um movimento de autoanulação que delibera o processo de negociação dos significados para o leitor, ou seja, fica a serviço da interlocução a função de desempenhar as conexões vocálicas suficientes para compreender que as conclusões externas estabelecidas, apesar de não pertencerem originalmente à voz autoral, estão em alinhamento com os interesses de pesquisa da locução. Nesse sentido, a insuficiência reside na demonstração de um processo de apagamento do sujeito-autor com relação ao desenvolvimento do próprio pensamento científico que se pretende estabelecer. Vejamos, na íntegra, como se apresenta um texto nessas condições.

Nível 02 Insuficiente	Demonstra embasar suas colocações em asserções positivas presentes na voz de terceiros. Isso é articulado por meio do constante emprego de afastamento autoral no qual se percebe pouco nuance de engajamento discursivo (recursos mais básicos do processo de <i>Expansão Dialógica</i>). É notável a constante utilização dos elementos linguísticos que transferem para o leitor a responsabilidade pela negociação dos significados. As reflexões se limitam sobre o que já foi produzido como “verdades”, não havendo o exercício de questionamentos sobre as vozes pautadas, que são articuladas passivamente. Além disso, o aluno acopla um conjunto de posicionamentos alheios que não demandam maiores esforços para sua compreensão, utilizando frequentes estratégias de distanciamento do engajamento que o falar científico requer.
--	---

Encontramos quatro textos que podem ser categorizados conforme essas características: um no grupo da Biologia, um em Química, um em Matemática e um em História, conforme quadro a seguir.

Quadro 9 – Dissertações classificadas no nível *Insuficiente* de letramento científico.

Componente curricular	Quantitativo
Biologia	1
Química	1
Matemática	1
História	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Para ilustrar essa situação, vejamos esse excerto presente em uma produção do componente Biologia.

(98) [...] Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o ensino de Ciências e Biologia no Brasil venham crescendo em todos os níveis de importância, à medida que <ENG-MONOGL> a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como modalidades essenciais no desenvolvimento econômico, social e cultural de um país, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> vivenciamos inúmeros movimentos de transformação desse ensino (KRASILCHIK, 2011) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Marcado por uma dicotomia, que constitui um desafio para os educadores da área, o ensino de Biologia vem presenciando em seus conteúdos e metodologias, uma direcionalidade quase que exclusiva de preparação do aluno para os exames vestibulares, em detrimento das <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> finalidades atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9394/96 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2007) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Gestado pela tradição liberal burguesa na França, esse modelo enciclopédico tem <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> a escola em sua maior dimensão pedagógica, a aquisição do saber, corporificado pela memorização de denominações e conceitos, bem como pela reprodução de regras e processos, como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos (OLIVEIRA, 2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. [...] Deste modo, como se perceberá <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> ao longo desta dissertação, assumimos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino e a aprendizagem do Reino Fungi, se processará de forma a obter um maior sentido para a vida de nossos discentes, para que assim possamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contemplar o verdadeiro sentido desse processo, que segundo Chevallard (1991), a escolha dos conteúdos[...]. (IDBIO5ADU).

Perceba que, ao longo da trajetória argumentativa do autor, várias vozes foram convocadas para discutir sobre a temática conforme as intenções que o produtor textual gostaria de ter desenvolvido. Apesar de havermos ocultado a maior parte do texto, toda a organização retórica da seção introdutória dessa dissertação, por exemplo, se realiza pela sobreposição de conteúdos evocados externamente. Somente no último parágrafo que conseguimos observar uma aparição mínima da voz autoral quando há, de fato, um pronunciamento que, segundo o próprio locutor, somente será percebido ao longo da leitura do restante da dissertação (será que, mais uma vez, pela negociação dos significados realizada pelo próprio leitor?). Ainda assim, nem mesmo essa rápida exposição do autor ficou livre das reiteradas chamadas externas, haja vista que a fala ainda é complementada pela entrada da voz de *Chevallard (1991)*. Seguindo esses parâmetros, esse mesmo modelo se reverbera em outras três produções. Esse movimento confronta às condições das boas práticas de letramento científico, haja vista que o percurso do protagonismo autoral é exercício fundamental para a consagração de um agente letrado cientificamente. É daí que se configura a insuficiência tratada. Quando não se demonstra o alcance de habilidades que transbordem os limites já estabelecidos no próprio processo de produção científica e se circunscreve a um espaço de atuação com base nas fronteiras construídas pelo alheio, a engrenagem da ciência não trabalha, o que resulta em um conglomerado de vozes que apenas se sobrepõem.

Letramento científico, automaticamente, pressupõe posicionar-se diante das realidades, e, considerando o contexto de produção das dissertações, espera-se que a voz locutória esteja apta a manter-se em uma conduta articulatória diante das avaliações que compõem o texto, sejam elas solidárias ou não ao ponto de vista autoral. Como não há movimentos discursivos que preencham esses requisitos basilares, esses trabalhos foram classificados enquanto insuficientes do ponto de vista da adequação das práticas de letramento científico.

Avançando a discussão, ao analisar os textos tratados no nível *Intermediário* de letramento científico, chegamos à conclusão de que essa classificação se configura no maior domínio do corpus: 44% das produções estão categorizadas nessa classificação. Quase todos os componentes disciplinares possuem, pelo menos, uma produção classificada de acordo com seus parâmetros. O único campo que não possui nenhum representante nesse nível é o da História.

Quadro 10 – Dissertações classificadas no nível *Intermediário* de letramento científico.

Componente curricular	Quantitativo
Geografia	5
Física	4
Química	3
Artes	3
Biologia	2
Matemática	2
Língua Portuguesa	1
Língua Estrangeira	1
Filosofia	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Nesse contexto, nos deparamos com produções que se apresentam de modo mais flexível, quando comparadas ao nível anterior. Como características desse perfil, aqui, não só encontramos os constantes afastamentos da responsabilidade pelo conteúdo proferido, mas, também, um conjunto de estratégias que convidam e consideram outras vozes de forma a ampliar o canal dialógico na relação entre a posição autoral e a externa. Esse fenômeno acontece devido a flexibilizações arquitetadas no percurso argumentativo por considerar pontos de vista alheios e percepções autorais que, mesmo ainda não demonstrando níveis apropriados de engajamento sobre o dito, produz um movimento de representação autoral. É o que acontece quando o autor constrói suas asserções no nível das possibilidades, como por exemplo, a construção de evidências, e elaboração de hipóteses ou a abertura da possibilidade de algo ser ou não verossímil.

Quando o autor realiza esse tipo de construções sobre seu texto, ele desempenha o papel de inscrever-se sobre a reflexão. A problemática do nível *Intermediário* está exatamente na não ultrapassagem dessa fronteira estabelecida. Os autores apenas se deixam envolver com o engajamento discursivo até esse ponto, não demonstrando maiores movimentos de envolvimento autoral com o dito. Nesse caso, as ideias se esbarram nos níveis das possibilidades, deixando claro que o que está sendo discutido não se enraíza em solos completamente seguros, o que atenua o potencial de protagonismo autoral que o produtor textual constrói em seu texto. Realizar organizações textuais dessa maneira não é sinônimo de inadequação. O que está sendo questionado, aqui, é o fato dessa resolutiva se limitar, constantemente, a elementos dessa natureza. Ao ler as produções, a sensação que temos é que o autor não está seguro sobre aquilo que discute, destinando a nós, leitores, a posição autônoma de nos solidarizarmos com aquilo que a voz autoral considera pertinente para o trajeto de sua defesa.

A maior parte do corpus se encaixa nessa definição: 44% dos textos foram categorizados no nível *Intermediário* de letramento científico, sendo Geografia, Física, Química e Artes os componentes que possuem a maior representação

Nível 03
Intermediário

Demonstra possuir autonomia de algumas práticas de *letramento científico* requeridas, porém ainda carentes de argumentação para atingir um nível da adequação almejada. O aluno demonstra reconhecer algumas vozes do discurso que norteiam um dado campo, usando, principalmente, recursos de *Expansão Dialógica*, mas com uma maior complexidade, quando comparado ao nível anterior. Apesar da existência de estratégias de distanciamento do engajamento autoral, aqui, já é perceptível algo que incrementa a argumentação pela presença de vozes que formulam hipóteses, interpretam evidências, abrem espaço para outras interpretações ou consideram novas possibilidades. Entretanto, ainda não é verificado o protagonismo do pronunciamento autoral que articula a relação entre as vozes acionadas no texto.

Vejamos como essa classificação se ilustra no texto.

(99) Nas últimas décadas, tem se constituído [...] a formação de um consenso sobre a necessidade da problematização das questões ambientais em todos os níveis de ensino (CARVALHO, 2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Conforme a referida autora <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, [...]. Nessa perspectiva, no prefácio para o informe da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental realizada em Tbilisi (1977) preconizou-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a educação ambiental não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser uma disciplina a mais que se soma ao currículo escolar [...]. Entretanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, Sato; Carvalho (2005) afirmam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> da interdisciplinaridade ser um elemento fundamental a ser perseguido pelos educadores ambientais, muito pouco se diz no corpo do documento sobre o mesmo [...]. Nesse contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, podemos afirmar que <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a educação brasileira passou por mudanças e reformas no ensino, sendo um dos seus focos principais a inclusão dos temas transversais (PONTUSCHKA et al., 2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL>

Sendo assim, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o tema meio ambiente ganhou uma dimensão transversal, ou seja, pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perpassar pelas diferentes áreas do conhecimento escolar. Por conseguinte, a disciplina geografia apresenta, em sua grade curricular, um elevado número de conteúdos que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> estar relacionados aos temas ambientais. Nessa perspectiva, a educação ambiental não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é exclusiva apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> do ensino de geografia. Assim, Reigota (2014) afirma que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> todas as disciplinas que permitem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> focar a relação entre a humanidade e a natureza, desde que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deixem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de lado suas especificidades, têm condições de promover a educação ambiental. Consonante com essa discussão <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, os professores de qualquer área do conhecimento podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trabalhar com a educação ambiental [...]. Nesta pesquisa, consideramos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ser mais apropriado realizar um censo dos professores [...]. A escolha dessa cidade como recorte espacial para a nossa pesquisa se justifica [...] (MORAIS, 1999, 2005) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Contudo, é perceptível <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que a cidade de Caicó carece de estudos e ações eficazes no que se refere à promoção da educação ambiental, principalmente da que se desenvolve no âmbito do ensino escolar (**IDGEO2AGN**).

O excerto ilustra muito bem como a estrutura argumentativa dos textos no grau *Intermediário* se desenvolve. Primeiramente, percebe a existência de diversas vozes de autoridade que são acionadas periodicamente na tessitura textual e que não são, sequer, discutidas pela avaliação autoral. Na principal situação, o autor realiza um contraponto entre posições de dois agentes externos sobre a transversalidade das questões ambientais na escola. Quando apresenta os pontos de vista, a voz locutória não realiza os procedimentos de avaliar, discutir, interpretar, confrontar ou mostrar seu lugar de fala dentro da reflexão. Não são prestadas novas informações. Quando pensamos que haverá a construção de algum posicionamento, o autor aciona, ainda com modalizações, outra voz - *PONTUSCHKA et al., 2009* - dando continuidade à sua apresentação, normalmente. Ao não realizar nenhuma intervenção sobre a discussão que ele mesmo estabelece, o autor deixa a serviço da interlocução o papel de desempenhar as interpretações necessárias para a compreensão de que o autor possui uma inclinação a se alinhar com a noção de que os temas ambientais são relevantes para o campo transversal da educação. Nesse contexto, mesmo depois de, aparentemente, alinhar-se a essa proposição, as afirmações apresentadas são construídas repletas de modalizações que não fincam totalmente as raízes do autor sobre as colocações, tendo em vista que, pela própria natureza modalizadora, elas podem ou não acontecer. Mesmo depois de trazer vozes de autoridade que dizem aquilo que o autor gostaria de afirmar com segurança (mas, por algum motivo, não o faz), parece haver um ambiente de insegurança para afirmar, por si só, as informações já confirmadas pelas autoridades. Ainda que as vozes externas fortaleçam as asserções pretendidas e que a voz locutória tenha condições de realizar essas afirmações simples, devido a própria formação do autor enquanto docente,

o mesmo não se sente seguro para pronunciar-se de modo completamente independente. Parece haver um caso de dependência com os teóricos que impede o desenvolvimento da autonomia autoral. Há tentativas de serem realizadas. É como uma criança que, ao tentar dar os primeiros passos sozinha, não se sente confiante o suficiente para realizar tal feito. Ainda assim, no entanto, pelo sim ou pelo não, é válido ressaltar que, nesse nível, há um avanço quando comparado ao nível de letramento científico anterior, haja vista que, aqui, o autor se inscreve mais fortemente sobre os conteúdos do seu dito, responsabilizando-se, pelo menos, por 50% da possibilidade de as asserções possuírem a coerência almejada.

Apesar desses desafios, em produções de nível *Intermediário* de letramento científico, já existe a presença de movimentos textuais que trazem à baila as formulações de hipóteses e as interpretações autorais sobre as evidências percebidas no campo da pesquisa. Claramente, por se tratar de duas organizações retóricas que não dispõem de total certeza sobre o dito, haja vista que os processos de evidenciar e hipotetizar estão no campo das possibilidades, as colocações autorais não possuem um grau de responsabilização discursiva forte. No entanto, o fato de esses movimentos retóricos aparecerem nas pesquisas e desempenharem papéis de contextualização e construção de lacunas no âmbito científico elevam o padrão de letramento científico dessas produções, pois, aqui, fica visível a compreensão do autor sobre a noção do incômodo e do descontentamento com relação às ausências da área investigada. É o que podemos depreender do trecho, quando o autor constrói o argumento da existência de uma necessidade educacional no recorte espacial de sua pesquisa. Isso sugere que ele consegue interpretar elementos empíricos sob o prisma da perspectiva científica. Contudo, pelo fato de não conseguirem ultrapassar esses parâmetros, limitando-se apenas a essas perspectivas, produções desse estilo ficam estacionadas no grau *Intermediário* de letramento científico.

A partir de agora, passaremos a tratar dos textos que apresentaram as melhores condições de letramento científico. São as produções dos graus *Adequado* e *Sofisticado*. Decidimos produzir essas duas definições, pois enxergamos que existem processos diferentes entre essas práticas letradas. No entanto, tanto uma categoria como a outra possuem méritos interessantes que valem ser analisados para além da neutralidade do pesquisador, mas como instrumento de inspiração para que possamos continuar o movimento de democratização aos níveis mais refinados de letramento científico. É importante ressaltar que essas duas classificações juntas somam quase a metade do

corpus, o que já sinaliza o avanço acadêmico pelo aprimoramento do exercício letrado. Mas deixemos essa discussão para mais adiante e nos concentremos, nesse momento, no aprofundamento analítico desses dois níveis. Primeiramente, percebamos quais os traços ressaltados em produções do nível *Adequado*.

Nível 04
Adequado

Compreende a formulação de conceitos científicos, bem como consegue refinar uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade da ciência no contexto sócio-histórico em que vive. Envolve o reconhecimento de questões científicas, a explicação de fenômenos, a capacidade de manuseio de evidências e estudos já realizados que sustentem, fortifiquem seus argumentos científicos. Verifica-se, nesse estágio, a entrada de uma postura pronunciada positivamente pela voz autoral. A locução demonstra a abertura de possibilidades do diálogo, mas posiciona-se, de forma positiva, com relação às vozes presentes e potencializadas em seu texto, arquitetando seus argumentos com acionamentos de vozes que endossam suas colocações e corroboram pelo seu “sim”. São usadas estratégias argumentativas que envolvem, principalmente, processos de *Contração Dialógica*, o que não anula o uso expansivo do diálogo. Agora, são nitidamente percebidas as decisões que o autor toma e por que são defendidas suas escolhas.

No estágio *Adequado*, o autor realiza um conjunto de mobilizações letradas que substancializam, de fato, sua trajetória argumentativa. Existe uma relação estreita entre terminologias epistemológicas e contextualizações empíricas que envolvem o domínio da pesquisa tratada. Além disso, do mesmo modo que no nível anterior, são realizados movimentos retóricos de apresentação de hipóteses e evidências sobre o domínio da pesquisa. No entanto, aqui, os posicionamentos externos são tratados a partir das necessidades científicas do estudo, ou seja, estão a serviço das avaliações e das intenções autorais, o que coloca essas falas em lugares estrategicamente articulados com o objetivo de comprovar, fortalecer e, até mesmo, enaltecer os encaminhamentos dados pelo produtor textual. Estar cientificamente letrado pressupõe exatamente esse tipo de postura: a autoria autônoma, aquela em que o produtor marca suas próprias percepções sobre os elementos do mundo, não forjando significados puramente alheios. Como vimos, contribuir com a ciência ao demonstrar nossos próprios pareceres sobre as coisas faz com que o pensar científico avance. No âmbito da produção escrita acadêmica, o fato de a voz autoral demonstrar ser o agente que orquestra os conceitos, as perspectivas e as percepções sobre o objeto de pesquisa sinaliza a adequabilidade das práticas de letramento científico do sujeito. Desse modo, a perspectiva do autor não se perde entre as avaliações das vozes de autoridade, e o leitor não necessita realizar movimentos de maior custo para inferir possíveis pontos de vista camuflados do autor, pois a entrada da

voz locutória é nitidamente marcada. Ao contrário desse rumo, o que se pode esperar é a ausência do ineditismo e a pouca contribuição ao debate científico.

No bojo do corpus, textos categorizados nesse quadro representam 22% do material analisado, conforme a estratificação no quadro a seguir.

Quadro 11 – Dissertações classificadas no nível *Adequado* de letramento científico.

Componente curricular	Quantitativo
Língua Portuguesa	2
Filosofia	2
Biologia	2
Língua Estrangeira	1
Artes	1
Física	1
Matemática	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Agora, ilustremos como os textos do nível *Adequado* de letramento científico se comportam com uma amostra de uma produção do componente.

(100) <ENG-MONOGL> Uma das grandes inquietações do ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II é o desenvolvimento da ortografia padrão. Professores das variadas áreas do conhecimento questionam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o fato de os alunos estarem nas séries avançadas desse nível, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> apresentarem problemas primários de escrita. Isso nos faz crer <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o trabalho com a escrita na escola tem que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> avançar muito, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com o surgimento das pesquisas linguísticas atuais que valorizam um estudo contextualizado, consideram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a riqueza da variação linguística e a língua como um meio de interação social, o ambiente escolar, em sua grande maioria, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ensina a Língua Portuguesa de maneira tradicional, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> que haja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o incentivo da reflexão sobre a língua que incentive <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o aluno a desenvolver sua capacidade linguística com mais eficiência. <ENG-MONOGL> Em nosso estudo, fazemos uma descrição e uma análise do processo de ensino- aprendizagem de aspectos ortográficos de alunos do 8o ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Fortaleza, a fim de contribuir com um ensino mais reflexivo sobre a língua portuguesa. Além disso, avaliamos e comparamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> práticas pedagógicas centradas tanto num ensino de ortografia sistematizado e tradicional, como num ensino que julgamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> mais construtivo sobre a mesma abordagem da língua. <ENG-MONOGL> A ideia de estudar aspectos ortográficos nasceu do incômodo que sentimos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pelo fato de ver <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> nossos alunos adolescentes de escola pública apresentarem <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sérias dificuldades na utilização do sistema ortográfico vigente, prejudicando seu desenvolvimento e aprimoramento de produção textual quando convidados à prática da variedade padrão na modalidade escrita da língua. Acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a apropriação da ortografia oficial é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para a construção de um indivíduo menos marginalizado. Porém, há de se ter <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> cuidado com o tratamento supervalorizado dado à escrita. Estudos como o de Ferreira (2013), Gnerre (2009), Saussure (1916) e Morais (2005 e 2010), entre outros, fazem referência <ENG-HGL-CONT-PROC-END> à posição da escrita numa sociedade estratificada por fatores sociais e financeiros, atribuindo-lhe um caráter envolvido pelo poder e pela ideologia de ascensão social. Baseados nisso <ENG-HGL-CONT-PROC-END>,

entregamo-nos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a uma pesquisa que busca desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, no que tange o sistema ortográfico, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> desconsiderar as variedades linguísticas que circulam na sala de aula, <ENG-MONOGL> lugar de desmistificar a escrita e tratá-la como uma modalidade da linguagem cheia de facetas a serem consideradas (**IDLP5ADO**).

Ao analisar esse trecho, depreendemos os motivos pelos quais a construção argumentativa desempenhada pelo autor reflete seu nível de adequabilidade científica. O autor inicia com uma tautologia que comumente é discutida entre a comunidade de professores da Educação Básica. Perceba que ele engrena a discussão, considerando as necessidades e os questionamentos produzidos pelos próprios professores. Partir de um pressuposto em interseção entre os pares se trata de uma estratégia usada para tornar o público simpático ao diálogo. Desse modo, a partir disso, são lançados os primeiros pronunciamentos do autor. Ele realiza um movimento referencial a esses questionamentos e, a contar desse momento, produz uma máxima que se estrutura em: *observando X, sou levado a acreditar que em Y*. Isso revela que o acionamento das avaliações externas é trabalhado no texto a serviço das intenções do produtor textual e não como mote único de camufla, ofuscamento ou desconexão de seu protagonismo. Note que, ao desenrolar do texto, processos como *avaliamos*, *comparamos*, *julgamos*, *sentimos* e *acreditamos* representam quão destemida a locução está para inscrever-se dentro da discussão estabelecida. E como vimos, isso é uma das posturas que se espera de um indivíduo cientificamente letrado: a capacidade de engajar-se com seu trajeto de pesquisa.

Outro nuance interessante do comportamento autoral que vale ressaltar é sobre ao ponto de atenção sinalizado por algumas vozes de autoridade mencionadas, como *Ferreiro (2013)*, *Gnerre (2009)*, *Saussure (1916)* e *Morais (2005 e 2010)*. Segundo as informações da locução, esses estudos afirmam existir um prestígio social da modalidade escrita da língua sobre a oralidade, tratada de forma estigmatizada discursivamente. Acreditamos que o autor tenha apresentado esse ponto de vista na medida em que objetiva ratificar que, apesar da grande quantidade de estudos linguísticos que enfocam o aspecto escrito da língua e de que sua pesquisa se trata de mais um desses trabalhos, existe uma consciência epistemológica da diversidade linguística no âmbito escolar, e que sua defesa não desconsidera a relevância do tratamento desse objeto em sala de aula. Esse movimento se trata de uma autopreservação da face autoral, para desencorajar possíveis avaliações que desprestigiem sua posição de trabalhar com o objeto de pesquisa escolhido.

Apenas com esse excerto, conseguimos inferir alguns aspectos que flagram o grau de adequabilidade do letramento científico presente na articulação textual. No entanto, quando nos debruçamos em todo o conjunto da obra, além da constância dos traços já destacados até aqui, observamos a presença dos vários outros aspectos previstos na nossa triagem analítica, como articulações terminológicas, levantamento de hipóteses e identificação de evidências, por exemplo. Entendemos que produções textuais desse tipo revelam um nível de adequabilidade de letramento científico, haja vista que estar letrado cientificamente pressupõe necessariamente engajamento discursivo. São duas faces da mesma moeda, impossíveis de dissociação. Quando o produtor textual apresenta movimentos autorais protagonistas, nos quais identificamos seu comprometimento com a discussão estabelecida, estamos de frente de um cidadão capaz de produzir tomadas de decisões diante de situações resolvíveis sob o olhar científicista. Autoria e engajamento discursivo, aqui, representam participação social que se reverbera nos posicionamentos individuais na vida em comunidade, quando questões científicas forem relevantes para as trocas de significados sociais.

Por fim, o último nível letramento científico que vamos tratar foi construído pela necessidade de uma gama textual que, dentre as produções que representaram adequabilidade de letramento científico, apresentam características sobressalientes com relação aos demais graus. São textos que ultrapassam as definições do nível de adequação por demonstrarem movimentos argumentativos de articulação vocálica em propriedades mais complexas e desafiadoras para o autor. Para o alcance desse estado que chamamos de *Sofisticado*, além da apresentação crítica de evidências, do desenvolvimento de hipóteses e do uso coerente de terminologias e descobertas científicas, a voz locutória coordena os diversos posicionamentos que pairam o objeto de pesquisa de forma autárquica, através da marcação de sua voz que se integra, frente às perspectivas externas, não apenas de modo solidário, mas também concorrente. Entendemos que existem produções que apresentam uma configuração argumentativa de desafio ou negação crítica com relação a pontos de vista de autoridades, instituições ou crenças sociais e, por isso, essas amostras demonstram uma capacidade que ultrapassa as fronteiras estabelecidas para a proposta do nível de adequação de letramento científico, alcançando posições mais sofisticadas dessas práticas letradas. Isso acontece porque a atitude de confrontar cenários já naturalizados com a finalidade de aperfeiçoar as perspectivas sobre os achados científicos, auxiliando na abertura de novos caminhos, é, de fato, uma orientação científicista que demanda maior

responsabilização e vulnerabilidade autoral. Naturalmente, aqui, não estamos tratando de vozes negacionistas acrílicas que depreciam fatos cientificamente comprovados, como temos observado com maior frequência nesses últimos anos, mas de demarcação perspicaz de posicionamento autoral com relação às defesas sobre um mesmo objeto de estudo. Vejamos o que nos diz a descrição sobre os textos que representam o nível *Sofisticado* de letramento científico.

Nível 05 Sofisticado	Compreende a formulação de conceitos científicos e consegue refinar uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade da ciência no contexto sócio-histórico. Envolve o reconhecimento de questões científicas, a explicação de fenômenos, a capacidade de manuseio de evidências, além do desenvolvimento da percepção do uso da linguagem para estabelecer relações, organizar conteúdos e reconhecer as características do texto científico como instrumento de trabalho. Nesse estágio, o aluno demonstra ter autonomia sobre as possibilidades textuais, reconhecendo as vozes que permeiam o texto, avaliando-as e, inclusive, confrontando-as com outros posicionamentos. Ao articular através de um jogo linguístico de <i>Expansão</i> e <i>Contração Dialógicas</i> , o autor evidencia a capacidade de analisar criticamente diferentes olhares, fomentando sua responsabilização argumentativa dentro das suas reflexões científicas. Aqui, além de reconhecidas as vozes do “sim”, são identificadas as vozes do “não” e da “exceção”, a fim de se realizar movimentos textuais que refutam, questionam e, conseqüentemente, constroem modelos estratégicos de suplementação da voz autoral.
---------------------------------	---

O grau *Sofisticado* de letramento científico integrou 26% do corpus, estabelecendo o segundo nível com maior número de representações. Em seu domínio, a maior parte dos textos pertencem às áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Linguagens, conforme nos mostra o quadro a seguir.

Quadro 12 – Dissertações classificadas no nível *Sofisticado* de letramento científico.

Componente curricular	Quantitativo
História	3
Língua Estrangeira	3
Língua Portuguesa	2
Filosofia	2
Artes	1
Matemática	1
Química	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Observemos, agora, esse excerto que ilustra exatamente o comportamento de um texto em grau *Sofisticado* de letramento científico.

(101) Nas primeiras investigações que fiz sobre as mudanças operadas no ENEM em 2009 me chamou atenção <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o fato do INEP, órgão responsável pela elaboração do ENEM, destacar <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> dentre os objetivos do ENEM a indução de mudanças curriculares no Ensino Médio. A perspectiva de compreender o ENEM como um instrumento de indução curricular me colocou em contato com o conceito de “currículo avaliado” desenvolvido pelo teórico Gimeno Sacristán (1998, p. 118) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Segundo esse conceito <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, na perspectiva de manter um controle sobre a qualidade da educação e induzir mudanças curriculares o Estado implanta avaliações externas. <ENG-MONOGL> Nesse sentido, a avaliação externa orienta o currículo em razão da necessidade das instituições educacionais se adequarem ao exame que as avalia. Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o conceito de currículo avaliado se adequasse como suporte teórico para a investigação dos impactos do ENEM sobre a prática docente, passei a conviver <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com o desconforto que tal conceito me provocava ao admitir no seu emprego uma perspectiva marcadamente Estadocêntrica no entendimento da implementação de políticas públicas. Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> Sacristán <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>, pertencente a uma corrente crítica de estudo do currículo, admitisse a possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> reação e resistência dos professores e da comunidade escolar ao currículo, tal perspectiva não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> correspondia a um processo bem mais complexo na formulação e implantação de novas orientações curriculares que observava <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> em meu cotidiano como professor. No prosseguimento dos estudos sobre teorias do currículo, entrei em contato com a teoria <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> do ciclo de políticas de Stephen Ball [...]. Sua proposta de análise <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> recusava o entendimento de que políticas públicas são implementadas de maneira linear e hierárquica. Para Ball, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> as políticas públicas se formulam em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. [...] Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Diante de uma perspectiva de análise que se aproximava mais da realidade observada em minha prática docente, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> desenvolvi <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a expectativa de compreender os processos descritos por Ball <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> sobre a implementação de políticas públicas ao estudar o ENEM e sua relação com a prática docente do professor de História. <ENG-MONOGL> O meu foco de investigação estaria concentrado no contexto da prática, arena onde se encontra o professor (IDHIS4OID).

Nessa passagem, a voz autoral apresenta o percurso epistemológico que trilhou para refinar sua compreensão sobre um dado conceito pertinente à sua pesquisa. Ele destaca duas perspectivas provenientes de duas vozes de autoridade sobre um mesmo objeto. Ao sentir-se incomodado com a orientação conceitual de um dos posicionamentos, a locução destaca os motivos pelos quais seguir essa determinada linha de pensamento perturbaria o fluxo de sua investigação, haja vista que, apesar de reconhecer a relevância das contribuições, tal ponto de vista ia de encontro com os processos evidenciais construídos ao longo de sua formação empírica do autor, enquanto docente. Dessa forma, a voz locutória desafia o teor avaliativo proposto pela autoridade, sugerindo, inclusive, a concessão de que a própria corrente seguida pela voz externa não está em consonância com a realidade educacional vigente. É através desse desencorajamento que surge um novo prisma mais atraente às intenções locutórias: uma segunda autoridade que se alinha aos questionamentos do produtor textual. Assim, o autor realiza um movimento de contraponto entre dois posicionamentos, um desafiado e

outro encorajado, em que, ao alinhar-se com o ponto de vista que se adequa a sua orientação argumentativa, se pronuncia e promove uma discussão mais aprofundada sobre o referente avaliado. Note que, em um caso como esse, o autor produz uma trajetória de defesa que lhe traz mais custos, tendo em vista que surge como responsabilidade a função de contrariar uma perspectiva já estabelecida. Isso resulta em uma exposição maior da face do autor, que se despe frente à gama de posicionamentos reais e potenciais pertencentes ao domínio temático da pesquisa, responsabilizando-se, fortemente, pelas asserções prestadas. Todo esse desempenho revela alta capacidade de envolvimento subjetivo sobre questões sociais que dialogam com as ciências. Desse modo, o autor, ao demonstrar capacidade de compreender a diversidade de perspectivas, contrapô-las e, ainda, posicionar-se na busca de solucionar seus próprios questionamentos, revela ser um sujeito competente na participação ativa das práticas sociais que envolvem trocas de significados científicos. Produções como essa traduzem o nível *Sofisticado* de letramento científico, pois apresentam um autor que trabalha de forma protagonista no processo de orquestração das vozes intra e extratextuais que se estabelecem no texto. Aqui, observamos autores que proporcionam autenticidade ao seu texto por meio da demarcação de seus posicionamentos frente às realidades discutidas. E essas marcas são flagradas exatamente pelas escolhas avaliativas que esses autores selecionam para registrar suas valorações. Não há isenções, esquivas, mas comprometimento. Estar cientificamente letrado requer, de fato, assunções sobre o dito.

Em linhas gerais, conforme observado até aqui, os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Filosofia apresentaram um comportamento linguístico que os levam a classificações que se adequam às melhores condições de letramento científico, ao passo que as disciplinas de Artes, Química, Física, Biologia, Matemática e Geografia resultaram em produções que se comportam de forma mais próxima aos parâmetros intermediários. Isso não significa dizer, conforme apresentado anteriormente, que todas as produções textuais pertencentes a cada componente disciplinar se categorizam da mesma maneira. No entanto, os resultados demonstram que há uma tendência para que a organização argumentativa desses textos se apresenta nessa natureza. Diante dessas conclusões, é relevante reafirmar que o objetivo da nossa investigação não se trata de encaixotar perfis e sinalizar erros e acertos, produzindo um efeito hierárquico de privilégios e estigmatizações sobre áreas ou componentes disciplinares. O estudo pretendeu apresentar uma fotografia sobre a maneira como se configuram os níveis de letramento

científico através do processo avaliativo que autor instancia em seu percurso de pesquisa. Seria improdutivo enquadrar os casos e construir críticas para gerar estigmatizações disciplinares, haja vista que essa conduta não beneficiaria ninguém. Estamos todos em um processo constante de desenvolvimento do exercício científico. Desse modo, o que nos cabe, aqui, é descrever as diferentes realidades linguísticas para que os círculos sociais, contemplados no estudo, observem seus desafios e, a partir daí, avancem para graus mais sofisticados de letramento científico e/ou realizem sua manutenção. É muito importante que as diferentes comunidades docentes tomem conhecimento sobre a existência dos graus de desenvolvimento dessas práticas letradas, tendo em vista que o professor possui a atribuição de aperfeiçoar essas habilidades entre seus alunos. O domínio desses conceitos auxilia no aprimoramento do próprio processo formativo do docente e, por conseguinte, se reflete na realidade de sua sala de aula. Hoje, não se demanda do sujeito apenas o conhecimento dos processos terminológicos envolvidos nas ciências, mas a competência para relacionar, através da leitura e da escrita, sua sapiência científica aos comportamentos sociais que acontecem cotidianamente ao nosso redor. Quando o docente conhece o processo de desenvolvimento das práticas de letramento científico, é mais fluida a identificação das potencialidades e das fragilidades entre seus alunos. Dessa forma, o processo de intervenção é mais eficaz.

De maneira geral, no corpus analisado, o que observamos foi um conjunto de professores que se colocaram, novamente, na condição de discentes em programas de pós-graduação, para aperfeiçoar sua prática pedagógica em sala de aula. E acreditamos que isso deva, também, ser contemplado e celebrado. Em um país em que, a cada dia, menos pessoas almejam a carreira da docência, observamos nos textos desses profissionais a busca pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade, na tentativa de mitigar a disparidade social e educacional em nos encontramos, ainda que algumas produções demonstrem necessidades de ajustes e de aperfeiçoamento das práticas de letramento científico. Ressaltamos que estar em níveis mais elementares desse exercício não desprestigia o profissional docente. Mas sinaliza que existe um caminho de aprimoramento a ser trilhado, o que alerta as organizações de formação docente para o desenvolvimento de um trabalho que avance no fomento dessas habilidades.

Observando toda trajetória analítica da nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que atingimos os últimos objetivos específicos que traçamos para a presente investigação, a saber: (4) verificar os níveis de letramento científico demonstrados nas

produções pela apuração dos posicionamentos de valor autoral flagrados através das marcas de avaliação que pontuam o estilo avaliativo das produções; e (5) analisar, panoramicamente, os resultados quantitativos e qualitativos levantados para cada conjunto de dissertações, observando os estados e os índices de engajamento/comprometimento autoral e os estados de letramento científico dos professores-autores das produções, pontuando as características dos estilos avaliativos categorizados tanto por componentes curriculares quanto por grandes áreas de conhecimento analisadas. Satisfeitos com os esclarecimentos prestados, declaramos, então, que também cumprimos com o objetivo geral da presente investigação, isto é, verificar o estado das habilidades de letramento científico de professores da Educação Básica, que atuam como estudantes em programas de pós-graduação, baseado nas escolhas avaliativas por *Engajamento* (MARTIN; WHITE, 2005) expressas em suas dissertações de Mestrado. Desse modo, averiguamos como se organiza o movimento de autoria na elaboração de um texto acadêmico, focalizando as relações entre vozes intra e extratextuais na construção de argumentos científicos de professores da Educação Básica. Com o estudo, fornecemos acesso a dados sobre questões de autoria, com ênfase nas relações articulatórias entre as vozes discursivas, bem como na profundidade de responsabilização autoral que o sujeito inscreve em sua produção através de avaliações instanciadas por escolhas léxico-gramaticais. Além disso, apresentamos um delineamento que discute os níveis de letramento científico e suas especificidades encontradas nos textos produzidos sob condições institucionalizadas de fomento às práticas letradas em circunstâncias científicas. Através de um mapeamento que indica o nível de engajamento/comprometimento autoral assumido pelo produtor do texto (expresso através de avaliações de *Engajamento*), trouxemos evidências sobre o nível de letramento científico dos produtores textuais, tendo em vista que esses dois campos primam pelo trabalho de autonomia do locutor do texto, pois letramento científico pressupõe necessariamente questões de protagonismo autoral, à medida que avaliatividade também prima pelas relações valorativas de posicionamentos que se estabelecem entre as vozes discursivas a partir das avaliações do autor.

Ao ultrapassar as metas estabelecidas para a presente pesquisa, esperamos ter colaborado com os campos de estudo envolvidos no trabalho, haja vista que os achados discutidos servem como fonte de informações sobre os aspectos positivos, na ordem das argumentações autorais, e alertaram para os desafios a serem superados por quem se propõe a contribuir com os estudos voltados ao ensino de componentes curriculares da

Educação Básica. A análise apresentada não se restringe somente ao campo da identificação e categorização das avaliações de *Engajamento*, mas, por meio disso, avança para o ponto primordial da proposta: o diagnóstico do grau de responsabilização assumido pelas vozes autorais dos textos e sua relação com o estado de letramento científico revelado pelas escolhas léxico-gramaticais de avaliação. Encerramos essa análise com a reflexão de que letrar-se cientificamente é um exercício de cidadania, é um processo interminável que não se relaciona, apenas, com níveis de escolaridade. O aprimoramento dessas capacidades não se encerra quando são finalizadas etapas acadêmicas, mas se desenvolvem por toda a vida, à medida que desempenhamos nosso papel cidadão frente às questões sociais que preveem o uso da leitura e da escrita para o esclarecimento de questões científicas. O reconhecimento desses aspectos nos leva a refletir sobre a necessidade do processo de democratização dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das práticas letradas no âmbito científico brasileiro. Em um contexto no qual a ciência tem sido negligentemente atacada, faz-se necessário condutas de resistência, sobretudo docente, que mantenham o avanço científico no nosso país.

6. CONCLUSÃO

Indubitavelmente, o letramento científico é um exercício de cidadania, portanto, trata-se de um direito. O processo de democratização do desenvolvimento dessas práticas de leitura e escrita requer mudanças de paradigmas que devem ser encaradas como um desafio social. Não podemos naturalizar ou, até mesmo, romantizar que a hodierna sociedade, caracterizada pelo seu maior acesso de poder à informação, seja tratada às margens do que a ciência tem a nos dizer e, sobretudo, a nos orientar sobre nossa organização social e nosso comportamento cidadão. As investigações científicas precisam ser articuladas de forma democrática para que as comunidades possam discuti-la e, como resultado, participar ativamente do processo de decisões políticas que reverberam em nosso cotidiano. Ademais, é de suma relevância que o sujeito compreenda, minimamente, o processo do fazer científico, para que tenha capacidade de entender e construir raciocínios sobre os fenômenos sociais e naturais. É inadmissível que a ciência seja negligenciada de tal modo que seu respaldo histórico, político e social seja desencorajado a ponto de fortalecer ideologias que se comportam como desserviços para a sociedade e comprometam as ações coletivas. No entanto, o que temos visto nos últimos anos é ascensão de movimentos que acometem os avanços científicos a ponto de influenciar uma parcela social ao descrédito das orientações prestadas pelos cientistas. Inclusive, representações políticas que, originalmente, teriam a função de fomentar o avanço das ciências e suas divulgações para o alcance da universalização das práticas de letramento científico, desarticulam o caminhar científico do país, chegando, até mesmo, a afetar políticas públicas de escala nacional. Uma pesquisa realizada pela *Wellcome Global Monitor 2018*, com participação de 140 mil pessoas de 144 países, revelou que 35% dos brasileiros são céticos em relação às ciências, sendo que um, a cada quatro entrevistados, acredita que a produção científica não colabora com o crescimento do país. Isso mostra que a comunidade ainda não compreende como funcionam os mecanismos das ciências para denúncias, alertas, orientações e desenvolvimentos das comunidades.

Nesse contexto, há uma reflexão: a permanência da não-democratização do letramento científico está a serviço de quem? Como vimos no capítulo destinado aos estudos sobre esse campo, as práticas letradas em torno das ciências estão diretamente relacionadas com a capacidade crítica do cidadão de debater sobre os elementos sociais e naturais. O fomento nessa área ocasiona o avanço de descobertas científicas, além do aperfeiçoamento do ensino de ciências nas instituições educacionais do nosso país. Com

esse processo de melhora, a maneira como a população encara os achados e as orientações dos cientistas se altera por meio de uma discussão mais especializada com relação ao impacto que esses conhecimentos geram no cotidiano dos comportamentos sociais. Uma vez alteradas, as estruturas sociais das comunidades são influenciadas e, por conseguinte, são afetados os elementos ligados à qualidade humana, saúde pública, atividade produtiva e elo entre sociedade e natureza. Para líderes que se interessam pela manutenção das desigualdades nos múltiplos territórios, fomentar forças que desenvolvam essa consciência científica da população representa uma grande ameaça a seus domínios. Desse modo, cabe ao círculo científico angariar mais espaços políticos em busca de democratizar o acesso ao conhecimento científico de qualidade e impulsionar as habilidades de letramento científico de sua população, denunciando os descasos com relação ao seu desenvolvimento e auxiliando na capacidade crítica de tomadas de decisão individuais e coletivas sobre temas relacionados às ciências e às tecnologias.

É nesse cenário que buscamos, nessa pesquisa, contribuir para uma melhor compreensão sobre o detalhamento linguístico que as produções acadêmicas analisadas apresentaram, demonstrando o que as marcas examinadas revelam sobre as habilidades de letramento científico de seus autores. O objetivo da pesquisa não foi questionar o valor das informações ou avaliar o peso da inovação científica que os estudos trouxeram para suas áreas de atuação, até porque não temos condições de produzir tais julgamentos epistemológicos em todas essas áreas de atuação, pois não somos especialistas em todas elas. Aqui, quisemos averiguar o processo de articulação linguística utilizado nas relações valorativas de posicionamentos que se estabelecem entre as vozes discursivas a partir das avaliações autorais. Destarte, não se trata de rotular campos de estudo de modo a privilegiar determinadas áreas do conhecimento em detrimento da estigmatização de outras. Como vimos, todas as áreas possuem nuances de práticas letradas que constroem suas identidades científicas. Mas é válido ressaltar são necessárias sinalizações, do ponto de vista argumentativo, para que as práticas de letramentos no âmbito das ciências sejam aperfeiçoadas, de modo a alcançar lugares de discussão autênticos e simbólicos para o desenvolvimento científico de suas comunidades.

A verificação do estado das habilidades de letramento científico por meio da análise de mecanismos de avaliação que revelam articulações vocálicas no texto foi o eixo da reflexão da pesquisa que apresentamos. Aqui, nossa pretensão orbitou na

associação entre as escolhas dialógicas assumidas pelo produtor textual e o estado de letramento científico evidenciado por essas marcas linguísticas. Através de um mapeamento que indica o nível de comprometimento autoral assumido pelo produtor do texto, expresso através de avaliações de *Engajamento*, trouxemos evidências sobre o nível de letramento científico dos produtores textuais, tendo em vista que esses dois campos primam pelo trabalho de autonomia do locutor do texto e que o letramento científico está intimamente imbricado a questões de protagonismo autoral, enquanto, a avaliatividade, a relações valorativas de posicionamentos que se estabelecem entre as vozes discursivas, a partir das avaliações do autor. Sob uma perspectiva distinta da maioria dos trabalhos sobre letramento científico, que se debruça mais fortemente sobre aspectos relacionados à compreensão, nosso foco se manteve voltado às práticas de escrita, também tão caras ao campo de estudo. Consideramos fundamental que o processo de produção textual também seja uma dimensão relevante nas análises sobre os estados das habilidades letradas do cidadão, o que, desafortunadamente, ainda não acontece, sobretudo nas pesquisas em níveis de larga escala.

Desse modo, averiguamos como se dá o movimento de autoria com foco nas relações entre vozes intra e extratextuais na construção de argumentos científicos de professores da Educação Básica. Com o estudo, fornecemos acesso a dados sobre questões de autoria, com ênfase nas relações articulatórias entre as vozes discursivas, bem como na profundidade de responsabilização autoral que o sujeito inscreve em sua produção através de avaliações instanciadas por escolhas léxico-gramaticais. Além disso, apresentamos um delineamento que discute os níveis de letramento científico e suas especificidades encontradas nos textos produzidos sob condições institucionalizadas de fomento às práticas letradas, em circunstâncias científicas. É válido ressaltar que trabalho trouxe um panorama sobre como se dispõem as escolhas avaliativas de diferentes comunidades discursivas que formam a organização docente da Educação Básica, pontuando as marcas valorativas presentes em diferentes campos do conhecimento e componentes curriculares. As descobertas dessa investigação servem como fonte de informações sobre os aspectos positivos na ordem das argumentações autorais e alertam para déficits ou índices que devem ser aperfeiçoados por quem se propõe a contribuir com os estudos voltados ao ensino de componentes curriculares da Educação Básica. A análise não se restringe somente ao campo da identificação e categorização das avaliações, mas, avança para o ponto primordial da proposta: o diagnóstico do grau de responsabilização assumido pelas vozes autorais dos textos e sua

relação com o estado de letramento científico revelado pelas escolhas léxico-gramaticais de avaliação. Compreendemos, assim, que a comunidade acadêmica pode se beneficiar com a posse dos resultados do estudo, tendo em vista que esse trabalho de descrição de aspectos argumentativos levanta um quadro da condição das práticas de letramento científico, sinalizando, além das características argumentativas típicas das produções de cada eixo, os aspectos a serem celebrados nas produções e os que estão em processo de “lapidação” para o seu aprimoramento acadêmico e científico.

Retomando os objetivos traçados para essa pesquisa, concluímos que todos foram cumpridos com êxito. No primeiro momento, nossa meta foi a de identificar manifestações avaliativas de *Engajamento* utilizadas para construção de argumentos científicos na seção introdutória das dissertações. 4.107 avaliações dessa natureza foram sumariamente identificadas e categorizadas de acordo com a função valorativa estabelecida na organização textual. Em segunda análise, pretendemos verificar, tanto na organização dos componentes curriculares quanto nos domínios por áreas do conhecimento, as marcas de *Engajamento* que denotaram as propriedades valorativas e os registros indiciadores dos diferentes níveis de comprometimento discursivo que o professor assume no processo de defesa de suas teses, além de analisar os movimentos de articulações vocálicas que interagem nas produções por meio das escolhas dialógicas que contraem ou expandem o discurso dos professores, caracterizando seus estilos avaliativos. Produzimos uma apurada discussão sobre as múltiplas realidades avaliativas que a comunidade discursiva dos professores da Educação Básica realiza sobre referentes associados ao ensino de seus componentes curriculares. Esses cenários foram constatados através de um olhar sobre as marcas avaliativas que tornam cada agrupação única, considerando a maneira como os sujeitos valoram o objeto, a educação e o ensino. Ao detalhar todos esses arranjos avaliativos, respeitando a particularidade de cada comunidade discursiva, consideramos que também atendemos ao cumprimento desses desígnios. Como arremate, buscamos verificar os níveis de letramento científico demonstrados nas produções pela apuração dos posicionamentos de valor autoral flagrados através das marcas de avaliação que pontuam o estilo avaliativo das produções; além de analisar, panoramicamente, os resultados quantitativos e qualitativos levantados para cada conjunto de dissertações, observando os estados e os índices de engajamento/comprometimento autoral e os estados de letramento científico dos professores-autores das produções. Em um exame global, concluímos que os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Filosofia

apresentaram um comportamento linguístico que os levam a classificações que se adequam às melhores condições de letramento científico, ao passo que as disciplinas de Artes, Química, Física, Biologia, Matemática e Geografia resultaram em produções que se comportam de forma mais próxima aos parâmetros intermediários.

É compreensível o motivo pelo qual conseguimos observar situações em que os sujeitos possuem inadequações na constatação de *protagonismo autoral*, tão caro ao letramento científico. Em um contexto de Educação Básica em que a formação científica não influencia os estudantes à compreensão do percurso das descobertas e dos métodos, mas apresenta conhecimentos apresentados em proporção expositiva, é perceptível a perda do processo criativo que se perpetua de acordo com esses modelos sociais já estabelecidos. Quase sempre, questões ligadas a esse tipo de prática é fomentada somente no contexto universitário, muitas vezes, como cumprimento de exigências acadêmicas de aprovação. Estar em exposição é um risco que, para alguns, é difícil de assumir. Colocar-se em evidência, mesmo em gêneros que requerem esse comportamento, ainda é um lugar estranho que pode ocasionar críticas desencorajadoras ao *protagonismo autoral*. Desse modo, é, sobretudo, na escola que reside o desafio de superar esses parâmetros. Em primeira análise, a escola precisa ser vista enquanto um lugar de produção e descoberta científica, e não somente como um laboratório a serviço das reconhecidas instituições acadêmicas. Urge que nossas escolas e nossos professores da Educação Básica sejam reconhecidos e, principalmente, ouvidos em um lugar de profissionais que têm muita coisa importante para dizer, não como corpus de pesquisa, mas como posicionamentos que precisam ser encorajados para que o seu próprio desenvolvimento seja influenciado. O reconhecimento de um professor vai além de sua valorização salarial, mas está em uma posição respeitável que possa ser verdadeiramente ouvido e capaz de opinar sobre os fenômenos, enquanto autoridade. Como um professor conseguirá aperfeiçoar verdadeiramente as práticas de letramento científico de seus alunos se sua própria voz é apagada e diminuída? Desse modo, dar o legítimo espaço para que o profissional da Educação Básica consiga discutir problemáticas, expor suas percepções e produzir saberes é fundamental para que ele tenha condições adequadas de desenvolver em seus discentes as competências presentes nas práticas letradas tão em voga nas documentações vigentes que guiam a prática educacional do país.

Além disso, o processo investigativo do letramento científico com enfoque na escrita ainda necessita de maiores esclarecimentos. Os componentes curriculares das

comunidades discursivas docentes, especializadas nos campos da Sociologia e da Educação Física, não foram contemplados por razões logísticas. Desse modo, ainda existem lacunas a serem preenchidas. Para pesquisas futuras, é interessante que esses territórios sejam também explorados para que possamos ter uma visão completa sobre os nichos de estudo que contemplam a base obrigatória da Educação Básica. Além disso, fazem-se necessários aprofundamentos nos estudos sobre letramento científico com o enfoque na escrita, considerando outros gêneros e comunidades discursivas. Aqui, nos circunscrevemos a trabalhar com um gênero acadêmico dentro de um contexto específico de produção, ainda não democratizado para a maior parte da população. Estudos que prezem por múltiplas práticas letradas em contextos científicos, com a ótica voltada para a modalidade escrita da língua, são essenciais para a compreensão de como os diferentes círculos sociais reagem frente às ciências no cotidiano, sobretudo as pesquisas aplicadas em larga escala, pois, até agora, os exames aplicados em níveis regionais e nacionais somente apresentaram conclusões voltadas para os aspectos de compressão, e não de expressão.

A despeito da multiplicidade de perspectivas avaliativas encontradas nas produções analisadas, o que todos os textos examinados têm em comum é o zelo do professor com relação à preocupação para com seus alunos. Ao longo de todos os percursos metodológicos, fica visível como esse profissional da educação é necessário e grandioso para nossa sociedade. A busca pela melhoria da Educação Básica e do aperfeiçoamento do fazer docente é o que mobiliza esses profissionais a bravamente se colocarem na função de pesquisadores em vistas a causar impactos positivos na vida dos seus estudantes. Essa rede de reflexões sobre a realidade da Educação Básica propicia uma atitude responsiva e científica do docente com relação aos fatos que ele convive diretamente em seu cotidiano profissional.

A escola, sobretudo a pública, continua sendo um espaço de resistência. E é nesse território que os profissionais da educação precisam ser encorajados a construir saberes científicos para além do acúmulo de informações. Esses conhecimentos tocam diretamente a cidadania das pessoas, de modo que suas atitudes revelam aprendizado de questões políticas, ambientais, econômicas e sociais. Urge, mais do que nunca, o fomento educacional em abordagens científicas na Educação Básica, na perspectiva dos letramentos. É exaustivo observar os constantes índices educacionais que revelam improficiências de habilidades mínimas por parte dos estudantes, o que obviamente impacta diretamente nas nossas estruturas sociais. Essa desigualdade educacional que

assola nossa nação circunscreve o direito ao exercício da cidadania, haja vista que priva as pessoas em seus processos de tomadas de decisão. Saberes científicos atrelados às práticas sociais são determinantes para a vida dos sujeitos, podendo, inclusive, salvar vidas. No contexto da desinformação e dos mecanismos midiáticos que funcionam como desserviços sociais, a formação de uma população capaz de discernimento sobre problemáticas que venham influenciar à dignidade humana é fundamental. Os recorrentes discursos de descrença ecoados ao longo da pandemia da Covid-19, por exemplo, demonstram como nossa sociedade é frágil com relação à compreensão dos mecanismos científicos. E não podemos nos dar por convencidos de que apenas falas contrárias a essas noções sejam suficientes para combater essas falácias. Não se trata de um “cabo de guerra” em que os discursos com um maior número de representantes conseguem vencer. Uma parcela da população com problemas em suas práticas de leitura e escrita científicas pode comprometer gravemente todo um corpo social. Desse modo, investir no desenvolvimento de ações voltadas ao letramento científico é garantir condições adequadas de cidadania e segurança à população.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. **Entenda o Mestrado Profissional, seus objetivos e equivalência**. Sorocaba: S/A. Disponível em <Entenda o MESTRADO PROFISSIONAL seus objetivos e equivalência (pucsp.br)>. Acesso em 24 de abril de 2022.
- ALMEIDA; VIAN JR. 2018. O. **Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017**. Signótica, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 273-295, abr./jun. WHITE, P. R. R. **Beyond modality and hedging: a dialogic view of the language of intersubjective stance**. Text, v. 23, n. 2 (Special Edition on Appraisal), p. 259-284, 2003.
- ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem de avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 99-112.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR-14.724: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação**. Rio de Janeiro, 2005
- AYALA, F. J. **Introductory essay: the case for scientific literacy**. Em *World Science Report*, Unesco, 1996.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BARROS, M. G. **A refutação em introduções de teses de doutorado da área de linguística**. Tese (Doutorado) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BALOCCO, Anna Elizabeth. 2010. **O sistema do engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita**. In: VIAN JR., Orlando (ed.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmicos com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, v.1. p. 41-55.
- BAVIN. Edith L. **The obligation modality in Western Nilotics languages**. In: BYBEE, J. L.; FLEISCHMAN, S. (eds.) *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam, Philadelphia, v.32, 1995.
- BRASIL. n.º 389, de 23 de março de 2017. **Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n.º 58, de 24 de março de 2017 – Seção 1 – pág. 61.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- CARVALHO, R. **A apreciação em anúncios publicitários de livros didáticos de língua inglesa**. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro&João, 2010.

CHAF, W.; NICHOLS, J. **Evidentiality**: the linguistic code of epistemology. Norwood, New Jersey: Ablex, 1986.

CUNHA, R. B. **O que é Letramento Científico e qual a sua Relação com Cultura Científica, Percepção Pública da Ciência e Jornalismo Científico**. Revista ComCiência, 197, 2018. Disponível em: O que é letramento científico e qual a sua relação com cultura científica, percepção pública da ciência e jornalismo científico - (comciencia.br). Acesso 18 de março de 2021.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, John. **The Supreme Intellectual Obligation in Science**, vol. 79, nº 2046. AAAS, Washington DC, p.240-243, 1934. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i297369> . Acesso em: 21. ago. 2018.

FERREIRA, L. M. A. **A estabilidade semântico-pragmática do modal Poder: evidências em três sincronias**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GOUVEIA, C. **Texto e gramática**: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, Rio de Janeiro, jan./jun. 2009, pp. 13-47, 2009.

GUEDES, S. M. R. **O estilo avaliativo de textos instanciadores do gênero artigo científico nas áreas de química, engenharia civil, antropologia e linguística**. 2017. 374f. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília (PPGL-LIP-IL-UnB), Brasília, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Anderson S. L. (org.) **Letramento Científico**: um indicador para o Brasil. São Paulo: Instituto Abramundo. 2015 Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/ILC_Letramento-cientifico_um-indicador-para-o-Brasil.pdf

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HURD, P. H. **Science literacy**: its meaning for American schools. Educational Leadership, Alexandria, v. 16, n. 1, p. 13-16, 52, 1958.

JÉLVEZ, J. A. Q. A pesquisa como princípio educativo no Ensino Médio. *In*: AZEVEDO, J. C, REIS, J. T. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Moderna, 2013. p. 117-138.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487 - 517, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. *In*: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

Laugksch, R. C. **Scientific literacy**: a conceptual overview. *Science Education*, Hoboken (Estados Unidos): John Wiley & Sons, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000. Disponível em: <http://www.kcvs.ca/martin/EdCI/literature/literacy/Laugksch_Scientific_Literacy.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

LOBATO, L. S.; NOGUEIRA, R. S. **O subsistema de atitude**: uma análise do posicionamento moral e ético na história em quadrinhos da turma da Mônica “um supermotociclista”. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 190-208, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3414>. Acesso em: 30 set. 2017.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal system in English. *In*: HUNSTON, S. E.; THOMPSON, G. **Evaluation in text**: authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 142-175.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in english. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MILLAR, R. Um currículo de ciências voltado para a compreensão por todos. Trad. Wykrota e Andrade. **Ensaio**, Minas Gerais, v. 2, n. 2, p. 73-91, 2003.

MENEZES, L. C. **Expressões atributivas de capacidade: modalizadores deônticos?**. *Leitura (UFAL)*, v. 35, p. 89-108, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7366/5093>. Acesso em: 02 de nov. 2020.

MILLER, J. D. **Scientific literacy**: a conceptual and empirical review. **Daedalus**: Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Cambridge, v. 112, n. 12, p. 29-48, 1983.

MILLER, J. D. *The measurement of civic scientific literacy*. **Public Understanding of Science**, Reino Unido, v. 7, p. 203-223, 1998.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Uma análise transdisciplinar do gênero abstract**, Revista Intercâmbio, Vol. VII, p. 125-134, 1998.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento científico**: sentidos e valores. Revista Notas de Pesquisa. 1(0): 12-25. 2011.

NEVES, M.H.M. **Uma visão geral da Gramática Funcional**. Alfa, Araraquara, v. 38, p. 109-127, 1994.

NININ, M. O. G. **Investigação sobre o texto acadêmico: engajamento em trabalhos de mestrado**. In: SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2012. v. 2. p. 1-17, 2012.

NININ, M. O. G.; BARBARA, L. **Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 127-146, 2013.

OLIVEIRA, D. M. **O Sistema de Avaliatividade**: aspectos teóricos e práticos. GEPIADDE, Itabaiana, BA, v. 15, n. 8, p. 245-264, jan./jun. 2014.

OSBORNE, J. Science without Literacy: a ship without a sail? **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 32, n. 2, p. 203-218, 2002.

Oteíza, T. **Solidaridad ideológica en el discurso de la historia**: tensión entre orientaciones monoglosicas y heteroglosicas". *Signos* 42(70), 219–244, 2009b.

OGUNKOLA, Babalola. **Scientific literacy**: Conceptual overview, importance and strategies for improvement. *Journal of Educational and Social Research*, v. 3, n. 1, p. 265-274, 2013.

PALMER, F. R. **Moodrtí/f/ modality**. NewYork: Cambridge University Prc.ss, 1986.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROGERS, A. **Re-thinking adult literacy and post-literacy from an international perspective**. Uppingham: Uppingham Press, 2002.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação Científica na Perspectiva de Letramento como Prática Social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

SERRAO, L. F. S. et al. **La experiencia de un indicador de letramento científico.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.160, pp.334-361.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010.

SHEN, B. S. P. **Scientific literacy and the public understanding of science.** In: DAY, S. B. (Ed.). *Communication of scientific information.* Basel: Karger, 1975. p 44-52.

SHOWALTER, V. M. **What is united science education?** Part 5. Program objectives and scientific literacy. *Pris II*, n.2, 1974.

SILVA-CORVALÁN, C. S. **Contextual conditions for the interpretation of "poder" and "deber" in Spanish.** In: BYBEE, J. L.; FLEISCHMAN, S. (eds.) *Modality in grammar and discourse.* V 32. Amsterdam, Philadelphia, 1995.

SILVA, E. A.; CABRAL, S. R. S. **Monoglossia e nominalização no discurso de professoras sobre letramento.** v. 16, n. 31, p 83-99, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1204/911>>. Acesso em: 07 de março de 2019.

SILVA, G. R. S. dos. **Manifestações avaliativas de Engajamento no gênero relatório de pesquisa produzido por alunos do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2016.

SILVEIRA, F.V.R. **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório.** Dezembro, 2012. Tese – 110 Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/21054/21054_1.PDF. Acesso em: 21 de abril de 2013.

SCHERER, A. S.; MOTTA-ROTH, D. **Engajamento e redução do espaço dialógico no gênero notícia de popularização científica.** *Letras*, Santa Maria, n. 50, p. 261-302, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/20213>>. Acesso em: 07 de março de 2019.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, C. S. C. **A gradação em narrativas infantis.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA, A. V. Gradação: força e foco. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem de avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 191-203.

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

VIAN Jr., O. (2009). **O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa:** questões terminológicas e de instanciação. DELTA, 25, p. 99-129.

VIAN JR, O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:** estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.

WELLCOME. **Wellcome Global Monitor:** how does the world feel about science and health? [S. l.]: Gallup, 2018. Disponível em: <https://wellcome.org/reports/wellcome-globalmonitor/2018>. Acesso em: 11 de setembro de 2021.

ANEXO

ANÁLISE QUANTITATIVA DE TRECHOS DO CORPUS APRECIADO

LÍNGUA PORTUGUESA

IDLPIAVL

1 PALAVRAS INICIAIS

É de se esperar <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa venha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas do educando. Para tanto, é fundamental considerar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, na prática escolar, as necessidades, demandas, habilidades e potencialidades daquele que é a razão primeira e última da instituição escolar.

[...]

No nosso contexto de atuação profissional na Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, em Barão de Cocais – MG, percebemos <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> a necessidade da elaboração de objetos/recursos de aprendizagem que permitam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ao educando construir, (re)ver, criticar, analisar, buscando, assim, o desenvolvimento de competências gramaticais, linguísticas, textuais e discursivas, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, como bem destaca Cagliari (2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se pode <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> submeter os alunos ao processo de ensino, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também pensar a aprendizagem.

Por termos detectado <ENG-HGL-CONT-PROC-END> vários casos de percepção negativa de alguns alunos sobre sua língua nativa, tornou-se fundamental avaliarmos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a prática em sala de aula e delinear o perfil do alunado em questão, visto que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> são diversos os fatores que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se concorrer para a construção dessas imagens, desde os específicos da realidade de cada aluno até os métodos e materiais utilizados, que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> resultar em uma aprendizagem pouco significativa. Foi, pois, essencial <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, conhecer, em detalhes, as características escolares, sociais, culturais, históricas e demográficas dos educandos (QUEIROZ; PEREIRA, 2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, considerando que esses fatores podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> influenciar o sucesso ou fracasso escolar (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Surgiu, então, a necessidade de se desenvolver uma pesquisa que abordasse a etnografia da sala de aula e as práticas de letramento escolares e não escolares e, a partir disso, elaborar materiais que inovassem os procedimentos didáticos e contribuíssem para uma prática educativa multiletrada e cidadã, por meio de diálogo estreito com a realidade em que o aluno está inserido, observando, aí, os elementos de sua vivência e de sua cultura de forma a promover aprendizagens, a valorização da terra e da comunidade, a percepção da importância da escola e o uso da língua de acordo com os eventos comunicativos, ou seja, as situações sociocomunicativas como conjunto de práticas de linguagem que, cristalizadas sob a forma de gêneros textuais, são social e historicamente (re)construídas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

[...]

A análise dos dados obtidos a partir das atividades aplicadas durante a sequencição de atividades, de exercícios de verificação de aprendizagem e de questão em avaliação bimestral, permitiu-nos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> antever o sucesso de um fazer pedagógico que desmitificasse crenças e preconceitos, que conhecesse e respeitasse a linguagem do aluno, levando-o a uma situação de uso da língua de forma consciente, criativa e adequada às mais diversas situações de interação e comunicação. Por isso, as ações empreendidas, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula, encontram-se em consonância com <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> os pressupostos e objetivos que constam no Projeto do Programa do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras 2013, quando este objetiva ampliar a qualidade do Ensino Fundamental, melhorar a proficiência dos alunos nas habilidades leitoras e escritoras e desenvolver pedagogias que efetivem os multiletramentos. É nesse sentido que propomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> contribuições para a melhoria da abordagem da língua portuguesa em sala de aula, na medida em que, focalizando o tratamento da variação linguística e sua relação com a realidade social do aluno, colaboramos para a execução de um fazer pedagógico construtivo, significativo, crítico e contextualizado.

[...]

<ENG-MONOGL> É oportuno enfatizar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que a pesquisa realizada, cujos resultados aqui se apresentam, obedeceu às normas éticas e legais vigentes, sendo devidamente <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> inserida na Plataforma Brasil sob o projeto intitulado “A variação linguística e o ensino de língua materna: o português padrão como segundo dialeto” e, também, devidamente <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> detalhada à direção da escola, aos responsáveis pelos alunos e aos alunos das duas turmas envolvidas, os quais permitiram a realização do estudo. Eles, por sua decisão livre e espontânea vontade, assinaram, respectivamente, termos de concordância, consentimento e assentimento.

Esperamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, com esta pesquisa, propiciar aos alunos maior entendimento sobre o tema variação linguística e o uso da linguagem de acordo com <ENG-HGL-CONT-PROC-END> as mais diversas situações sociointerativas, e contribuir com os diversos trabalhos que abordam as aplicações (e implicações) da Sociolinguística em sala de aula.

IDLP2ANO

1 INTRODUÇÃO

O ser humano interage com seu semelhante e com o meio social em que está inserido, por meio da linguagem, enunciando pontos de vista e juízos de valor que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> conduzir a reflexões e mudanças comportamentais, em benefício de si mesmo e de sua comunidade. Durante esse processo de interação, ao longo de sua existência, o indivíduo se depara com inúmeras situações argumentativas, nas quais se faz necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> um domínio linguístico para a construção de pontos de vista e o uso de argumentos consistentes na defesa ou refutação de teses, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> na modalidade oral ou escrita da língua.

<ENG-MONOGL> Esses momentos requerem desse indivíduo um raciocínio dinâmico e interativo, próprio de um ser argumentante, que se utiliza adequadamente das habilidades específicas na produção de seu discurso. Assim, enquanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> vivemos o ato de argumentar faz parte de nossa vida, e a maioria das vezes nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> percebemos <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> essa prática.

<ENG-MONOGL> Inicialmente, isso acontece de forma oral na convivência com familiares, amigos, pessoas próximas, geralmente, em situações de informalidade. Posteriormente, durante o processo de escolarização com a aquisição da escrita, essa nossa capacidade argumentativa deveria <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser trabalhada de forma sistemática, desde as séries iniciais, visando a sua ampliação, principalmente em situações formais de uso da língua, instrumentalizando-nos tanto na oralidade, quanto na escrita.

Contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, o que vivenciamos na escola no nível fundamental é um ensino <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que prioriza a escrita, com prejuízo da oralidade, <ENG-MONOGL> esta fica relegada a um plano inferior em relação àquela. Esse fato se intensifica ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mais, no que se refere ao ensino da argumentação oral, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a argumentação escrita, apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de mais enfocada que a oral, ainda assim <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se apresenta deficitária nesse nível de ensino, no qual as intenções dos docentes recaem sobre os gêneros, em que predominam as sequências narrativas e descritivas.

<ENG-MONOGL> Isso resulta numa falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de familiaridade dos alunos, que cursam o nível fundamental, com os gêneros discursivos orais em situações formais. Essa é uma realidade presenciada por nós ao longo de nossa prática no ensino básico, e nos impulsionou <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para a realização desta proposta de intervenção, na expectativa de que a mesma venha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> subsidiar a construção da aprendizagem, como também disseminar práticas educativas que corroborem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para a efetivação de um ensino de língua materna mais substancial, principalmente, no que tange à modalidade oral dessa língua, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> desprezar a escrita.

Em seguimento à perspectiva de <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que a oralidade, em um contexto de ensino, deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> caminhar ao lado da escrita, em diversos momentos de nossa proposta recorreremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ao uso de gêneros escritos, como letras de músicas, questionário, textos com transcrição de conversas e outros que foram necessários <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> à compreensão dos conteúdos abordados. Além disso, realizamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> atividades de análise e reflexão de aspectos linguísticos, culminando com a produção de um gênero oral da instância formal, o debate de opinião.

<ENG-MONOGL> Outra consequência ocasionada pela abordagem insipiente da argumentação na escola, diz respeito à dificuldade que os aprendizes sentem em reconhecer temáticas. <ENG-MONOGL> Assim como, estabelecer uma tese sobre a mesma e defender um ponto de vista, utilizando os argumentos necessários e o uso das estratégias linguísticas fundamentais para o encadeamento de raciocínios, como por exemplo, o uso correto dos operadores argumentativos. <ENG-MONOGL> Essa situação interfere no processo ensino-aprendizagem, principalmente, no ensino público, do qual fazemos parte como docente.

Nesse papel, é imprescindível que nos posicionemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com atitudes que contribuam para sanar esses fatores que dificultam nossa ação educativa. Dessa forma, concordamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com Dolz, Schneuwly e Haller (2004) <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sobre a necessidade de ensinarmos os gêneros da comunicação pública formal, dentre os quais se inserem o diálogo argumentativo e o debate - alvos de nossa produção inicial e final.

Na escolha desses gêneros, levamos em consideração <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> dois aspectos, primeiro, são essencialmente orais, segundo, de larga divulgação na mídia, em redes sociais, sendo um material bastante acessível para demonstração e discussão com os alunos. Além disso, são indicados para a discussão de assuntos polêmicos que suscitem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> distintos posicionamentos, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> são essencialmente argumentativos, servindo adequadamente <ENG-HGL-CONT-PROC-END> ao nosso propósito, que consistiu em tomarmos os gêneros orais para abordar uma prática de linguagem, ou seja, o diálogo argumentativo e o debate foram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> nossos *meainstrumentos* que nos auxiliaram na construção da argumentação. <ENG-MONOGL> Outro fato notado em relação ao debate, deveu-se ao interesse demonstrado pelos sujeitos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de nossa proposta sobre esse gênero, durante as aulas em períodos de eleição. Nessas ocasiões eles costumavam discutir os debates assistidos.

Entretantes, iniciamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o nosso percurso com o diálogo argumentativo porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> pretendíamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ouvir opiniões sobre a nossa temática inicial, a prática do bullying na escola, e queríamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que os pontos de vista formulados pelos alunos ocorressem de uma forma natural, no intuito de diagnosticar as habilidades de argumentação dos mesmos. Por isso não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> houve a preocupação de nossa parte em informar que se tratava de um diálogo argumentativo, posto que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> pretendíamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> colher nossos dados de análise da forma mais espontânea possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>. Posteriormente, durante a execução desta proposta, fizemos a sistematização desse gênero e dos critérios que precisavam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser obedecidos na argumentação oral para sua realização.

Além do exposto acima, também percebemos <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> em nossa consulta do material teórico, que o número de trabalhos com a linguagem oral é inferior aos que se debruçam com a escrita. Ademais, até pouco tempo atrás esse fato também acontecia conosco, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> privilegiávamos a escrita em detrimento <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> da oralidade. <ENG-MONOGL> O curso de mestrado, com todas as suas discussões alertou-nos sobre essa questão.

<ENG-MONOGL> Neste ponto, gostaríamos de nos reportar aos sujeitos participantes de nossa pesquisa, os quais já haviam sido nossos alunos no sexto e sétimo ano na disciplina de Redação. Por essa época, dedicamo-nos ao ensino da produção escrita de gêneros, em que a sequência argumentativa não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> era predominante. Nas atividades produzidas com eles, notávamos <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que os mesmos demonstravam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> interesse em aspectos ligados à oralização. Contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> incentivamos a produção oral naquele momento. Por isso, decidimos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que esses alunos, atualmente cursando o nono ano do Ensino Fundamental, deveriam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> participar de nossa proposta, dando continuidade e aperfeiçoamento ao nosso trabalho iniciado com eles há aproximadamente quatro anos atrás.

[...]

E colocamos como objetivos **específicos**: construir operações argumentativas de formulação, retomada, reformulação e/ou refutação de teses; usar adequadamente os operadores argumentativos na construção de pontos de vista no discurso oral; utilizar diferentes tipos de argumentos na defesa e refutação de pontos de vista.

Em seguimento, abordamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> outro aspecto que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ignorar, enquanto professores de língua materna <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. Esse aspecto diz respeito ao conhecimento que devemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ter das teorias linguísticas que nos **dão** o suporte necessário no processo ensino-aprendizagem. Essas teorias nos alertam sobre <ENG-HGL-CONT-PROC-END> diferentes técnicas de abordagem no ensino da língua, a qual foi considerada primeiramente, como sistema dicotômico *langue e parole*, conforme o Estruturalismo de Saussure <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, percepção de língua que contribuiu para a realização de um ensino formal e prescritivo.

<ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> Todavia, com o avanço das pesquisas linguísticas, em estudos posteriores <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, como os ligados a enunciação, a percepção de língua transpõe essa visão estruturalista que a considera <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como um sistema, passando a ser vista como um meio de interação social, ou seja, ela não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser ensinada apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como uma estrutura, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> em sua realização (uso), priorizando o seu aspecto funcional.

<ENG-MONOGL> Em virtude desse novo pensar <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, os métodos de ensino também vêm mudando,

e em algumas escolas já acontecem de forma contextualizada com respeito as situações concretas de utilização dessa língua. Entretanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> encontramos em várias escolas, o ensino prescritivo da língua materna, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que com a maior oferta de cursos de pós-graduação para o docente, como o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, tendo em vista <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o contato com as novas pesquisas na área, esse quadro tende a mudar. E, por querer contribuir com essa mudança, buscamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a referida pós-graduação, nos comprometendo <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com a aplicação de uma proposta renovadora, visto <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que reconhecemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a necessidade de um ensino de língua, com respeito ao seu contexto usual, no qual não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se separam língua e fala como acreditava Saussure <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>.

<ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> No entanto, compreendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que as bases teóricas, lançadas por esse estudioso, alavancaram os estudos linguísticos <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> outras teorias que hoje defendemos e acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, mesmo que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> divergentes da ótica Saussuriana <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, surgiram a partir de reflexões sobre o pensamento de Ferdinand Saussure <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, dentre essas teorias podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> citar a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, que propõe <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o ensino da língua em uso, isto é, estudo da língua a partir do discurso. Existem ainda outras vertentes da enunciação discursiva que também foram resultantes de investigações feitas a partir das conclusões de Saussure, como a Teoria dos gêneros discursivos (Bakhtin) e a Teoria da argumentação na língua (Ducrot) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Essas vertentes da Teoria da Enunciação <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, conjuntamente com outros estudos <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, nos serviram <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de base para esta pesquisa. Dessa forma, o ensino da argumentação oral, que apresentamos nesta proposta, respeita <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> os princípios linguísticos que apregoam o respeito a situação discursiva <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, em que ocorre o gênero e os elementos que o compõem. Portanto, abordamos sistematicamente, o diálogo argumentativo e o debate, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, o nosso intuito com esta proposta é o aperfeiçoamento da argumentação oral de nossos alunos.

Nessa abordagem, nosso enfoque da argumentatividade acata <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> alguns fundamentos da Retórica, também o pressuposto de que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> essa argumentatividade encontra-se inserida na própria língua, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que a língua é a junção de seus aspectos estruturais e a sua realização enquanto discurso. Logo, trabalhamos a argumentação, consubstanciando-nos na abordagem das técnicas argumentativas da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca <ENG-HGL-CONT-PROC-END> (2014), como também discutimos o papel dos conectivos, como operadores argumentativos que estabelecem as relações de sentido no enunciado, conforme a ótica de Oswald Ducrot <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (1987), já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> nossa proposta busca desenvolver a argumentação em sala de aula e também partilhamos desse ponto de vista desse autor <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o uso adequado dos operadores argumentativos ou discursivos aperfeiçoam a argumentação.

[...]

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> Formar alunos cidadãos de uma cultura escrita é um dos principais objetivos da escola, o lugar de aprender, de sistematizar conhecimentos. Uma de suas funções é tornar o aluno leitor e escritor de forma autônoma e crítica, percebendo <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> os diversos discursos presentes na sociedade. <ENG-MONOGL> A leitura e a escrita têm papel determinante nessa formação e, por isso, têm sido alvo de muitos estudos em diversas áreas do conhecimento. As crianças vão à escola para aprender a ler, escrever e realizar operações básicas.

<ENG-MONOGL> A formação escolar visa à formação integral, holística do sujeito, permitindo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que se transcenda a limitação cotidiana e pragmática da vida. É a formação intelectual e moral do sujeito. Isto, apesar <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> do tom quase utópico, pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser viável quando escola e docentes se propõem a formar um ser que reflete, que percebe <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> como os fatos se inter-relacionam e se sistematizam. Para Britto <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>, “o papel da escola deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> o de garantir ao aluno acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (2008, p. 14). Para além disso,

o papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. Pelo menos idealmente, o papel da educação formal regular na sociedade industrial moderna seria o de garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhes familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas. (BRITTO, 2008, p. 23) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

<ENG-MONOGL> Este processo de aprendizagem inicia sistematicamente na educação infantil e perdura por toda educação básica, utilizando várias estratégias e conteúdos, dentre eles, a arte e a poesia. <ENG-MONOGL> Esta última é fulcro desta dissertação.

<ENG-MONOGL> O texto poético faz parte da vida escolar, mas <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> tem sido subutilizado, o que termina por gerar insegurança nos professores e alunos, que, por não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> terem acesso amplo ao gênero, deixam-no esquecido, rememorando esporadicamente nas aulas de Língua Portuguesa. Por conta deste cenário <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que vivencio nas conversas com colegas, decidi <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pesquisar esse objeto de estudo: o ensino de poesia.

Para tal, propus-me <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a refletir sobre quatro perguntas norteadoras:

[...]

Esta última se fez necessária <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD>, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a OLP é uma ação político-pedagógica de âmbito nacional, que atua na formação de professores e na intervenção escolar por meio de sequências didáticas, tendo o ensino do gênero poema / poesia como um de seus objetos específicos.

Apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de as perguntas norteadoras, devido ao <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> caráter epistemológico, de definição de objeto e de concepção de ensino, apontarem <ENG-HGL-CONT-PROC-END> para a discussão metodológica, este não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> era o objetivo da pesquisa, ainda que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> esta fosse algo possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de ocorrer. <ENG-MONOGL> A metodologia foi de natureza empírica, de intervenção direta na sala de aula, o que a aproxima da pesquisa participante. Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> houve a ambição, a curto prazo, de mudança social na vida dos educandos, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de os colocar como coautores da pesquisa.

Para a experimentação empírica, foi necessária <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> a elaboração de proposta de intervenção intitulada Poesia todo dia, (aplicada a três turmas de 6o ano em uma escola da rede municipal em Santarém - PA) que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser confundida com a pesquisa propriamente. Aquela foi pensada e elaborada pela professora <ENG-HGL-CONT-PROC-END>; esta foi desenvolvida pela mestrandia-pesquisadora <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. Como os dados analisados foram produzidos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a partir da proposta de intervenção, <ENG-MONOGL> ela está anexada a esta dissertação.

<ENG-MONOGL> A delimitação do campo de pesquisa ocorreu por dois motivos principais: o ensino da poesia (em medidas diferentes) integra toda a vida escolar, mas<ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> tem se restringido a aspectos pragmáticos do ensino; e o Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras prioriza estudos <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> focados no Ensino Fundamental, donde a escolha do 6o ano, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o ingresso nesta série marca uma nova etapa escolar do aluno e o início das transformações da puberdade.

Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> direcionada a esta série, a proposta de intervenção poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser aplicada em qualquer série do Ensino Fundamental de 6o a 9o ano, com adaptações. <ENG-MONOGL> O período de aplicação empírica foram os meses de abril, maio e junho de 2016 e março, abril, maio e junho de 2017. <ENG-MONOGL> Participaram 182 alunos, divididos em seis turmas de 6o ano, sendo três turmas em cada ano letivo.

<ENG-MONOGL> A ação de intervenção consistiu da aplicação da sequência didática Poesia todo dia, durante as aulas regulares de língua portuguesa, permitindo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o ensino de língua e o ensino da poesia enquanto arte ocorresse concomitantemente. <ENG-MONOGL> Ela foi registrada por diversos meios: diário de bordo da professora, dos alunos, registros de áudio e vídeo, textos escritos, relatos e depoimentos tanto dos partícipes diretamente envolvidos, quanto dos demais funcionários da escola. A análise dos dados partiu dos pressupostos de Minayo (2006), Bauer & Gaskell (2012) e das inúmeras conversas com <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o orientador desta pesquisa.

[...]

IDLP4APD

1 INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> O desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, no que se refere à leitura e produção de textos escritos, é um fator preocupante para professores no Brasil, especialmente os da disciplina de Língua Portuguesa. Os estudantes deste nível de ensino têm apresentado – conforme podemos constatar nos resultados de avaliações diagnósticas feitas pelo governo em todas as regiões brasileiras <ENG-HGL-CONT-PROC-END> – um desempenho aquém do almejado e, em sala de aula, demonstram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> cada dia menos interesse pela leitura e escrita.

<ENG-MONOGL> Essa também é a realidade nas escolas da rede pública de ensino de Fortaleza. O nível de aprendizagem dos alunos que concluem o Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio tem sido bastante questionado e se transformado em alvo de reclamações de professores e gestores <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. Afirma-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> uma grande quantidade de alunos que ingressam no Ensino Médio ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> podem <ENG-HGL-EXP-ENT-DEO> ser considerados analfabetos funcionais, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de saberem ler e escrever, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> manifestam pleno desenvolvimento das habilidades de escrita em diferentes contextos e como prática social.

Podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> relacionar essa deficiência ao conceito de letramento, muito debatido entre os educadores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> nas últimas décadas: o termo não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> diz respeito apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> às habilidades de ler e escrever, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sim aos usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. <ENG-MONOGL> Ou seja, refere-se aos conhecimentos que veiculamos pela escrita, os modos como a utilizamos para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas.

Uma das definições mais bem aceitas no Brasil é aquela apresentada por Soares (2008), que define <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> letramento como o estado ou condição de quem não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sabe ler e escrever, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> cultiva e exerce as práticas sociais que unem a escrita e a leitura. A autora defende que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o termo designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados. <ENG-MONOGL> Assim, o letramento é realizado em sociedade, o que implica utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos.

<ENG-MONOGL> O conceito também compreende a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita e o letramento como o exercício de competências de uso dessa tecnologia em práticas sociais. Em seus estudos ressalta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o fato de <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que, em geral, a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento dessas competências nas práticas sociais são diretamente relacionados à escola.

Em virtude da <ENG-HGL-CONT-PROC-END> importância dessas competências, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é suficiente nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> desejado que o aluno conclua o Ensino Fundamental apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> alfabetizado, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também letrado, em diversos níveis, dominando as habilidades de leitura e escrita, conhecendo os gêneros textuais e sabendo produzi-los, especialmente aqueles que fazem parte de sua realidade e são mais significativos para a sua formação, inclusive fora da escola.

Desse modo, nesta pesquisa, propomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, por meio da aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, o estudo e a produção de um gênero de caráter argumentativo – carta de reclamação – por o considerarmos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> relevante para o aluno em sua prática e interação social.

[...]

Para desenvolver a competência dos alunos na produção de textos, sobretudo os escritos, foco deste trabalho, convém ressaltar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que norteiam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula e certificam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que é necessário <<ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> contemplar em nossas atividades a diversidade de textos e gêneros, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> por sua relevância social, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Dentre os objetivos do Ensino Fundamental indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, para o terceiro e quarto ciclos, destacaremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> dois: o primeiro refere-se à habilidade de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; o segundo, à capacidade de questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (PCN, 1998) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Ressaltamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, em consonância com Antunes (2003) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, que o ensino da língua portuguesa não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> afastar-se do propósito cívico de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Em vista disso, baseados em nossa experiência pessoal como professora da educação básica <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, consideramos essencial <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> trabalhar mais intensamente o discurso argumentativo em salas de aula do Ensino Fundamental II, especialmente no último ano, para que os alunos desenvolvam a sua competência escrita em sequências argumentativas. Para os professores, é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> fazer análise e avaliação dos textos argumentativos dos jovens, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> desejam formar cidadãos críticos e conscientes.

Entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, desse modo, que as habilidades de leitura e escrita, como práticas sociais, são imprescindíveis <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> em nossa sociedade letrada; no entanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, a maioria dos alunos do Ensino Fundamental II <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, principalmente nas séries iniciais, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> revela essa consciência e, na maioria das vezes, leem e escrevem <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, nas atividades escolares, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> por obrigação. Ou porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o professor exigiu, ou porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> fazer um exercício para nota, ou estudar para uma avaliação; e muitos se negam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a realizar até mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> essas atividades. Ou seja, muitos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sentem o prazer em escrever, daí a importância de instigá-los <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>.

<ENG-MONOGL> Portanto, a motivação à prática e ao desenvolvimento dessas habilidades tem sido um grande desafio das escolas. Trabalhar com temas que sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de interesse dos alunos, considerando seu perfil social e sua faixa etária, é uma alternativa eficaz para atrair a atenção dos aprendizes. Por isso, abordamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> um

gênero textual próximo à realidade dos alunos e, na proposta de produção, uma temática interessante a fim de que os alunos possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> com ela se identificar e da qual tenham <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> conhecimento prévio.

O professor pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> preparar esse tipo de trabalho realizando um diagnóstico das dificuldades da turma, feito no dia a dia letivo e na análise de textos produzidos, e conhecendo a realidade da turma e a preferência dos alunos por alguns temas que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser discutidos em sala com a participação deles, de modo que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ativar seus conhecimentos prévios, sentindo-se mais capazes a refletirem e a se posicionarem sobre o que leram.

Defendemos a ideia de que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o professor de Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Fundamental, precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> elaborar atividades que, além de considerarem a abordagem dos gêneros textuais, despertem o interesse do aluno, propiciem avanços no desempenho da escrita e instiguem o prazer de aprender a escrever e, na perspectiva do professor, de ensinar a escrever. Por isso, propomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma sequência didática que busque alcançar essas metas.

Queremos ressaltar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> este trabalho visa oferecer uma alternativa ao professor de Língua Portuguesa que deseja melhorar o desempenho de seus alunos na escrita e percebe <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> essa necessidade na escola e na sociedade, tendo o conhecimento de que os professores enfrentam <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, principalmente na rede pública, inúmeras dificuldades em seu cotidiano profissional. Antunes (2003), em uma reflexão acerca do desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político do aluno, pela ampliação de suas potencialidades comunicativas, reconhece <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido quase sempre à “tarefa de dar aulas” <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tempo para ler, pesquisar e estudar, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> está continuamente “passando” e “repassando” pontos do programa, para depois “cobrar” no dia da prova. A autora defende <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a ideia de que o professor não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é o único responsável por todos os problemas da escola.

Acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, para que o professor possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> conduzir o aluno a desenvolver a competência comunicativa através da produção de textos, é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> compreender a natureza da linguagem escrita como processo que pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser ensinado e aprendido. De acordo com Vieira (2005) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, é o conhecimento do processo de redigir que vai auxiliar a fundamentar a didática da escrita e orientar nossas escolhas metodológicas. Precisamos reconhecer <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o que um redator faz exatamente ao escrever um texto, além de identificar as maiores dificuldades envolvidas na produção de um texto e os comportamentos dos bons e dos maus redatores.

Nessa perspectiva, considerando os baixos níveis de domínio de leitura e escrita de gêneros textuais que os jovens egressos do Ensino Fundamental apresentam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> e o fato de que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o desenvolvimento de sequências didáticas pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> auxiliar no desempenho de habilidades de escrita, de acordo com o gênero estudado, refletimos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> sobre algumas questões práticas: como ensinar a produção de textos no Ensino Fundamental II focando o ato de redigir como um processo, visto que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os estudantes deste nível não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> têm o hábito de planejar e editar seus textos? A dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental manifestam na produção de textos argumentativos estaria relacionada ao pouco conhecimento sobre a estrutura de uma sequência argumentativa?

No ensino da produção de textos no Ensino Fundamental, devemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> compreender a escrita como um processo de interação verbal, valorizar o seu uso social e motivar nos alunos o prazer de escrever. Nas aulas de produção de texto, é importante propor <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ao aluno atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir, na medida das necessidades dos aprendizes, tais como: gerar e organizar ideias, planejar o texto, esboçá-lo, editá-lo e publicá-lo à audiência pretendida.

Além disso, acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino da sequência argumentativa e da estrutura composicional de gênero pertencente a esta tipologia pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir para minimizar as principais dificuldades dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento da competência escrita e da construção argumentativa em textos escritos de alunos de 9o ano.

Desse modo, nossa pesquisa abordará <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino da escrita como um processo, destacando como suporte teórico o trabalho de Vieira (2005) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

Além desse, a pesquisa também contou com a valiosa contribuição de trabalhos relacionados ao estudo dos gêneros textuais em sala de aula <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, da produção de textos no Ensino Fundamental e da sequência didática, dentre os quais destacam-se: Antunes (2003); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Marcuschi (2010); Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Santos, Riche e Teixeira (2013); Koch e Elias (2014) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

A competência escrita e a sequência didática têm sido objeto de estudo de muitos trabalhos acadêmicos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que também trataram da produção escrita e de gêneros argumentativos no ambiente escolar, que contribuíram para esta pesquisa.

Pereira (2008) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, em sua pesquisa de dissertação, analisou a apropriação do artigo de opinião e de marcadores argumentativos por alunos do 3o ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE, participantes e não-participantes de uma sequência didática, divididos em dois grupos. Após as análises do corpus, verificou <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que os marcadores argumentativos e as relações discursivas contribuíram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> para a construção do sentido nas produções dos redatores do grupo participante da sequência, comprovando sua eficiência.

Utilizando-se da mesma metodologia, no que se refere aos grupos controle e experimental, Melo (2009) investigou <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a apropriação da carta de reclamação por alunos dos 3o e 4o blocos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas públicas municipais de Teresina-PI. Através de análises quantitativas e qualitativas, verificou que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o desenvolvimento do tema, os articuladores discursivo-argumentativos e as modalizações, entre outros aspectos, tiveram sua aprendizagem facilitada e contribuíram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> para a construção do sentido nas produções dos alunos do grupo participante da sequência didática.

Silva (2009), em seu trabalho de dissertação acerca da prática de produção escrita em alunos da 5a série, buscou desenvolver <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a habilidade linguística e argumentativa dos alunos por meio da sequência didática voltada para a carta de reivindicação, em uma escola pública de São Leopoldo-RS. Através da análise dos dados feita após as oficinas <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, foi comprovada a aplicabilidade da intervenção pedagógica proposta aos sujeitos da pesquisa, concluindo que é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o ensino da argumentação e a apropriação desse gênero a partir da 5a série.

Na perspectiva do ensino da escrita, Soares (2009) propõe <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> uma reflexão sobre as representações que o professor tem deste ensino e do ato de escrever, analisando relatos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, na cidade de Teresina-PI. A análise dos dados mostrou que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> da presença de práticas antigas do ensino da escrita na escola, os docentes demonstram preocupação <ENG-HGL-CONT-PROC-END> com a falta de um trabalho sistemático de produção escrita e interesse em novas práticas com outra representação da escrita e do ensino da escrita, ressaltando a importância da formação do professor.

Por sua vez, Alves (2013), que também se valeu do procedimento da sequência didática, investigou <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita da carta de reclamação, de alunos do 4o ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Foram analisados aspectos discursivos e argumentativos das cartas, além de aspectos socioculturais emergentes, que levaram à conclusão de que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a argumentação está presente nas produções dos alunos desde cedo e que, com a sequência didática, o texto argumentativo tende a ser mais bem construído pelos alunos.

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para a continuidade do avanço das práticas de ensino da produção de textos no Ensino Fundamental, sobretudo os argumentativos, trabalhando com dados de alunos do 9o ano de uma escola pública de Fortaleza, no Ceará. Além disso, desejamos acrescentar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o presente estudo aos trabalhos desenvolvidos acerca do ensino da escrita que destacam o processo, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o produto, e que analisam o procedimento da sequência didática como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência escritos dos estudantes de Ensino Fundamental II.

Pretendemos, também, conduzir <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a uma reflexão acerca da importância de conscientizar os alunos sobre a importância da escrita e de reconhecê-la como um processo que demanda diferentes habilidades, e de realizar projetos que utilizam atividades além das contidas nos livros didáticos, em que o professor leva em consideração as dificuldades de cada

turma. Consideramos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> as dificuldades encontradas por alunos de uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza. Por isso, refletimos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> também acerca das condições do ensino da produção textual nesse contexto, analisando o documento que é parâmetro norteador para o ensino no município: as Expectativas de Aprendizagem.

[...]

<ENG-MONOGL> Desse modo, este trabalho dirige-se principalmente aos professores de Língua Portuguesa e educadores em geral que valorizam a escrita como um processo de interação verbal e que desejam trabalhar de acordo com a necessidade dos alunos. Acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a pesquisa oferece propostas e contribuições que visam o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, colaborando especialmente para o avanço dos estudos acerca do ensino da produção de textos argumentativos em turmas de Ensino Fundamental II, por meio da sequência didática.

Para encerrar, salientamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> esta pesquisa se inscreve na área da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua e estabelece diálogo estreito com a Linguística de Texto, por valer-se de estudos tanto da argumentação e da escrita quanto de gêneros textuais.

IDLP5ADO

1. INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> Uma das grandes inquietações do ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II é o desenvolvimento da ortografia padrão. Professores das variadas áreas do conhecimento questionam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o fato de os alunos estarem nas séries avançadas desse nível, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> apresentarem problemas primários de escrita. Isso nos faz crer <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o trabalho com a escrita na escola tem que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> avançar muito, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com o surgimento das pesquisas linguísticas atuais que valorizam um estudo contextualizado, consideram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a riqueza da variação linguística e a língua como um meio de interação social, o ambiente escolar, em sua grande maioria, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ensina a Língua Portuguesa de maneira tradicional, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> que haja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o incentivo da reflexão sobre a língua que incentive <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o aluno a desenvolver sua capacidade linguística com mais eficiência.

<ENG-MONOGL> Em nosso estudo, fazemos uma descrição e uma análise do processo de ensino- aprendizagem de aspectos ortográficos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Fortaleza, a fim de contribuir com um ensino mais reflexivo sobre a língua portuguesa. Além disso, avaliamos e comparamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> práticas pedagógicas centradas tanto num ensino de ortografia sistematizado e tradicional, como num ensino que julgamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> mais construtivo sobre a mesma abordagem da língua.

<ENG-MONOGL> A ideia de estudar aspectos ortográficos nasceu do incômodo que sentimos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pelo fato de ver <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> nossos alunos adolescentes de escola pública apresentarem <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sérias dificuldades na utilização do sistema ortográfico vigente, prejudicando seu desenvolvimento e aprimoramento de produção textual quando convidados à prática da variedade padrão na modalidade escrita da língua. Acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a apropriação da ortografia oficial é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para a construção de um indivíduo menos marginalizado.

Porém, há de se ter <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> cuidado com o tratamento supervalorizado dado à escrita. Estudos como o de Ferreiro (2013), Gnerre (2009), Saussure (1916) e Morais (2005 e 2010), entre outros, fazem referência <ENG-HGL-CONT-PROC-END> à posição da escrita numa sociedade estratificada por fatores sociais e financeiros, atribuindo-lhe um caráter envolvido pelo poder e pela ideologia de ascensão social. Baseados nisso <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, entregamo-nos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a uma pesquisa que busca desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, no que tange o sistema ortográfico, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> desconsiderar as variedades linguísticas que circulam na sala de aula, <ENG-MONOGL> lugar de desmistificar a escrita e tratá-la como uma modalidade da linguagem cheia de facetas a serem consideradas.

[...]

<ENG-MONOGL> No primeiro capítulo, abordamos a dicotomia fala e escrita. <ENG-MONOGL> Na modernidade, há uma

necessidade de expandir esse acesso às camadas sociais mais desprivilegiadas, na tentativa de democratizar a educação e formar indivíduos autônomos. Para esta seção, apoiamo-nos nas contribuições de Marcuschi (2010), Fávero (2012), Gomes (2009), Matta (2009), entre outros autores <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. <ENG-MONOGL> Em seguida fazemos um breve passeio sobre a história da escrita a fim de discutirmos a posição dada à escrita alfabética, um lugar privilegiado, em relação à fala, que vem desde os tempos mais remotos de seu surgimento, momento em que só <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> tinham acesso a ela as camadas sociais privilegiadas politicamente, economicamente e socialmente.

Para essa constatação <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> nos baseamos em Gnerre (2009) e Ferreiro (2013) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, que discutem <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a relação de poder da língua escrita, apoiados por Soares (2013) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. Para os autores <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> uma variação padrão é eleita pela comunidade privilegiada em detrimento às outras <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> variações e a escrita torna-se a representação mais fiel dela, fazendo com que, o que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estiver associado a essa variação, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> considerado “erro”. Essa prática social não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser subestimada, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> acentua a desigualdade social. O ensino eficiente de ortografia justifica-se, então, por ser <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, este, um aspecto da escrita de grande valor social.

<ENG-MONOGL> O segundo capítulo do nosso trabalho discute a relação de fonética, fonologia e ortografia, considerando a influência que esta sofre por aquelas <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. A princípio, apresentamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o desenvolvimento do estudo da linguagem do sec. XX aos dias atuais, ressaltando as contribuições de Saussure (1857-1913), Chomsky (nascido em 1928) e do funcionalismo <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. Em seguida, esboçamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> sobre as definições de língua como uma modalidade da linguagem humana, tendo em vista a abordagem dos estudos comparativos de Benveniste <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> sobre a comunicação das abelhas e a comunicação do homem. Os conceitos de língua que abordamos são os conceitos formulados por Saussure e Câmara Júnior (2000) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Na sequência, abordamos a fonética e suas contribuições para o estudo de ortografia, bem como as contribuições da fonologia, admitindo que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a eficiência do ensino de ortografia passa pelo conhecimento que o professor precisa ter <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> sobre as teorias fonéticas e fonológicas sobre a língua enquanto código. Nessa seção, nos baseamos nas contribuições de Masip (2014), Monte (2006), Gomes (2009), Seara (2011), Silva (2011), entre outros <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. No que tange à fonética, nos detivemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> aos aspectos da produção do som pelo sistema articulatório, destacando os sons de vogais e consoantes, com a intenção de entender as influências que a produção do som na fala exerce sobre as inadequações ortográficas da língua portuguesa, cometidas pelos alunos. Em relação à fonologia, abordamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a relação dos fonemas da língua portuguesa com os grafemas do alfabeto brasileiros, também abordando vogais e consoantes. Numa subseção, damos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma atenção especial à sibilante /z/ e sua relação com os grafemas “s”, “z” e “x”, com as contribuições de Luft (2012), Tessier (1982) e Lima (1736) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Entendemos, então, que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a compreensão de fonética e fonologia é imprescindível <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para amenizar o preconceito sobre os falares e para promover um estudo de ortografia mais reflexivo.

<ENG-MONOGL> Na sequência, o terceiro capítulo aborda o ensino de ortografia. Nele, discutimos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a relação da norma e do erro de acordo com Leite (1999) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> socialmente não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> fugir de que existe uma variante de prestígio que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD>, e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser negada aos alunos, cabendo à escola <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o papel de ensiná-la, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> desconsiderar as outras variedades que circulam na sociedade. Discorreremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> um pouco sobre a história da ortografia da língua portuguesa à luz das contribuições de Fernandes(2005) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, assim como observamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> as contribuições de Kato (2002) e Monteiro (2008) que abordam <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> as motivações fonética, fonológicas, lexicais e etimológicas para a nossa escrita. Abordamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> também a importância do estudo da ortografia considerando as contribuições de Morais (2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, que critica um ensino pautado na sistematização sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a reflexão. Abordamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> também as orientações que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> dão para o ensino de ortografia que enfatiza a relação da fala e da escrita. A motivação dos erros ortográficos é uma subseção que julgamos importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para nossa pesquisa, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, baseados em Morais (2005) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, expomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> os erros de natureza regular e irregular, ressaltando a

arbitrariedade da ortografia e enquadrámos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> as inadequações correspondentes às representações gráficas do fonema /z/ que analisamos no nosso corpus. Por fim, esboçamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> sobre as práticas do ensino de ortografia que ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> circulam nos dias atuais, como ditado e treino ortográfico e salientamos a importância <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de um estudo mais reflexivo dos aspectos da língua por uma adaptação da sequência didática (SD) proposta por Schneuwly e Dolz (2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> O quarto capítulo destinamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> às análises de um questionário aplicado a três professoras de língua portuguesa da escola pública estadual de Fortaleza onde realizamos nossa pesquisa, e de observações feitas às aulas de duas dessas professoras que lecionam no 8o ano do Ensino Fundamental II, ano escolar de nossa pesquisa. A intenção deste capítulo é fazer um paralelo entre a maneira como as professoras estudaram ortografia e como elas a ensinam.

[...]

LÍNGUA ESTRANGEIRA

IDLEIOED

1. INTRODUÇÃO

1.1 Meu lugar como professor-pesquisador de língua inglesa: trajetória e inquietações

Por mais simples que possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> parecer <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID>, uma escolha profissional nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sempre se justifica ou tem claras as suas razões no momento em que a fizemos. Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> essa pergunta me fosse feita há 19 anos quando ingressei no curso de Letras/Inglês da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, a resposta nada <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> teria a ver <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> com ser professor. <ENG-MONOGL> Minha primeira motivação era um gosto particular pela língua inglesa e eu buscava, além de aprimoramento, talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma possibilidade de trabalho no ramo da tradução. Ao tentar buscar as razões deste gosto pela língua inglesa, <ENG-MONOGL> deparo-me com uma sala de aula de escola pública dos anos 80, na qual pela primeira vez, na condição de aluno do então segundo grau, <ENG-MONOGL> tive contato formal com o idioma através de uma professora que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se limitava apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a apresentar a estrutura da língua, <ENG-MONOGL> uma prática muito comum no ensino de línguas à época. <ENG-MONOGL> Eram aulas repletas de insumos linguísticos autênticos, como músicas e textos de revistas e jornais, e de práticas diferenciadas de sala de aula que demonstravam comprometimento com o fazer docente e que me despertaram o interesse em aprender aquela nova língua <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

Acho necessário <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> fazer esse pequeno relato por acreditar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o início de minha caminhada como docente não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser assinalado apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> no momento em que assinei meu primeiro contrato como professor no ano de 2002 e muito menos <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> quando iniciei minha formação inicial no curso de graduação. Maurice Tardiff (2002) discute <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a importância da experiência escolar enquanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> aluno na formação do professor, alegando que estas experiências vão ser determinantes na constituição do seu perfil docente. Concordo com Tardiff por acreditar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> as raízes de minha escolha profissional e de minha prática docente que se refletem hoje em minha maneira de atuar remontam a este período, quando na condição de aluno <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> descobri uma área do conhecimento com a qual me identificava, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também conheci uma professora cuja postura profissional docente fazia <ENG-HGL-CONT-PROC-END> toda a diferença em favor do processo de ensino/aprendizagem da língua.

<ENG-MONOGL> Saído dos bancos acadêmicos poucos anos após a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, deparei-me, então, com uma escola na qual o ensino das línguas estrangeiras modernas ganhava força. Reconhecia-se naqueles documentos <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, a importância do domínio de uma língua adicional pelos alunos brasileiros e a necessidade <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> da inserção do ensino desta nos currículos escolares. <ENG-MONOGL> Além disso, os métodos de ensino e as práticas escolares, que até então tinham o sistema da língua como objetivo de ensino, começavam a dar lugar a práticas cuja preocupação maior era o uso, pautado pelas necessidades imediatas dos alunos. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, no esforço por justificar socialmente esta inclusão do ensino das línguas estrangeiras modernas, alguns teóricos responsáveis pela sua elaboração <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, como por exemplo, o professor Luis Paulo da Moita Lopes (1996), defendiam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o ensino da habilidade da leitura tivesse maior destaque, em detrimento das <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> demais habilidades linguísticas, por considerarem <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> essa de maior relevância para o aluno brasileiro. Foi acreditando nesse novo paradigma, amplamente difundido no meio acadêmico <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, que ingressei no sistema educacional no início da década passada. E, com efeito <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, a ideia da leitura como principal habilidade <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> a ser desenvolvida me abria uma gama enorme de possibilidades e, principalmente, me permitia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser aquilo que

idealizara <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> como professor, ou seja, proporcionar aos meus alunos uma experiência semelhante e prazerosa como a que tive nos meus tempos de escola.

No entanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, a minha primeira experiência profissional não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ocorreu na escola pretendida pela LDB e pelos PCNs e idealizada <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em minha cabeça no Curso de Letras. <ENG-MONOGL> No ano de 2002, poucos meses após o término de minha graduação, recebi um convite para trabalhar no Instituto de Idiomas Yáziqi, uma escola de idiomas com muita tradição no ensino de inglês e responsável pela fundação do primeiro centro de linguística aplicada dedicado aos estudos do ensino de idiomas do país. Neste contexto, além de receber formação continuada constantemente, pude constatar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que as quatro habilidades linguísticas poderiam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> e deveriam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser ensinadas de forma integrada, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> que houvesse a necessidade <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de priorizar uma ou outra. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, é claro <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, este contexto de ensino apresenta algumas diferenças se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> comparado ao que se encontra na sala de aula regular. <ENG-MONOGL> Falarei um pouco sobre elas no meu referencial teórico.

Em 2003, <ENG-MONOGL> ingressei como professor no ensino regular, assumindo uma vaga de professor do Ensino Médio no Colégio Estadual Catuípe, na cidade de Catuípe, RS, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mantive o emprego na escola de idiomas da rede Yáziqi descrita anteriormente. <ENG-MONOGL> Neste novo lugar, comecei a pôr em prática o paradigma do ensino da leitura enraizado pela justificativa social descrita nos PCNs. Eu realmente acreditava <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que naquele contexto, a leitura em língua estrangeira era o máximo que se poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fazer, dada as condições específicas daquela sala de aula <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> afinal, quais eram estas condições que me faziam pensar assim? <ENG-MONOGL> Basicamente, eram as mesmas descritas nas justificativas dos PCNs³, ou seja, salas de aula com uma quantidade excessiva de alunos, falta de material didático apropriado e carga horária reduzida, sobre esse tema, também discorrerei com mais profundidade no referencial teórico.

<ENG-MONOGL> Sucederam-se outros empregos no sistema regular de Ensino, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> que meu vínculo com o Yáziqi fosse rompido. <ENG-MONOGL> Em 2004, deixei a rede estadual para atuar como professor do Ensino Fundamental e Médio no Centro de Educação Básica Francisco de Assis, uma escola da rede privada de ensino da cidade de Ijuí, RS. Permaneci nesta escola por oito anos e foi durante este período que minhas inquietações começaram a surgir. Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> eu conseguisse desenvolver uma prática de ensino que permitia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> aos meus alunos adquirirem domínio considerável da leitura, e também conseguisse aplicar práticas diferenciadas como aquelas que me inspiravam quando era aluno, percebia <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que faltava algo. Por estar trabalhando em dois contextos diferentes – escola regular e escola de idiomas <ENG-HGL-CONT-PROC-END> – a comparação era sempre inevitável e eu me questionava <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> sobre por que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> era possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> conseguir o mesmo resultado nestes dois contextos. Por que continuar com práticas na escola regular para desenvolver a leitura apenas, se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> na escola de idiomas era possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ir além? <ENG-MONOGL> Foi nessa escola, então, que fiz minha primeira tentativa de ensino com foco também nas habilidades orais e de maneira integrada. Com apoio da direção e com a participação da professora de espanhol <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, propusemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma organização didática a partir da 8ª série do Ensino Fundamental que se estenderia até o 3º ano do Ensino Médio. <ENG-MONOGL> Essa proposta previa que os alunos da escola, na 8ª série, optariam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pelo ensino de um dos idiomas e cursariam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> este até o término dos estudos no 3º ano. <ENG-MONOGL> Após um primeiro ano bem-sucedido, a proposta enfrentou dificuldades e acabou sendo abandonada no ano seguinte. A primeira dessas foi a questão legal, por <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estarmos seguindo o previsto na LDB em relação à <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> oferta da segunda língua estrangeira de caráter optativo ao aluno⁴. A segunda e, no meu ponto de vista <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, o que foi mais determinante à época para o fracasso da proposta, foi que na passagem do Ensino Fundamental para o Médio, as turmas receberam alunos novos vindos de outros contextos e que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estavam adaptados àquela metodologia e, conseqüentemente, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguiam acompanhar as aulas. <ENG-MONOGL> Esses novos grupos perderam a homogeneidade em relação ao nível de proficiência desenvolvido pelos alunos com relação à habilidade oral. Falo “à época” porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> hoje acredito <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trabalhar em uma sala de aula com diferenças como aquelas, tanto que a proposta dessa pesquisa leva em consideração <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> esse contexto.

<ENG-MONOGL> No ano de 2012, fui aprovado em concurso público e ingressei como Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Rede Federal de Educação, no Instituto Federal Farroupilha na cidade de São Borja - RS. <ENG-MONOGL> Em virtude disso <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, precisei <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> me desligar definitivamente do Yáziqi e me afastei <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> da prática do ensino de idiomas focado nas quatro habilidades. Como professor do Ensino Médio Técnico dessa instituição <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, continuei <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com uma prática voltada para o ensino da leitura, seguindo agora não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o que preconizam os PCNs, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também o Projeto Pedagógico de Curso que enfatiza <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em sua ementa para a Língua Inglesa o foco em leitura e interpretação textual. <ENG-MONOGL> Aquela inquietação que carregava comigo sobre as comparações de resultados entre os dois contextos onde atuava permanecia viva em mim e agora era agravada pelo contexto atual.

Hoje, acredito que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a justificativa social em favor da leitura tenha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perdido um pouco a sua força porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a realidade que se apresenta nos dias atuais é outra. Por exemplo, os avanços da tecnologia produziram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> ferramentas cada vez mais precisas e a leitura de um texto em qualquer que seja a língua estrangeira pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser facilitada. Claro que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> seu ensino continua sendo muito importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com a popularização cada vez maior do acesso à internet através de *smartphones* e o uso de aplicativos que se prestam a traduzir um texto escrito <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, estas ferramentas podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> e, no meu ponto de vista <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser inseridas na sala de aula. O sistema de ensino não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> barrar o uso destas tecnologias pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> estaria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> andando na contramão da história. Por outro lado <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>, <ENG-MONOGL> a cobrança que recai sobre a escola quanto ao ensino de línguas no tocante às demais habilidades é grande. A sociedade contemporânea espera <ENG-HGL-CONT-PROC-END> como produto final do ensino de línguas um falante e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> um leitor e, talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> por esse motivo, somado aos resultados apresentados <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, exista <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma crença difundida segundo a qual não se aprende inglês nesta escola <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>. <ENG-MONOGL> São essas as inquietações que me trazem até aqui. Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> por conta dessa cobrança da sociedade <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também por acreditar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> promover um ensino de inglês que desenvolva também as habilidades orais, e ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com a mesma inspiração que me foi despertada nos meus tempos de aluno de Ensino Médio, é que resolvi encarar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o desafio de implantar esta proposta e, ao mesmo tempo, transformá-la em pesquisa-ação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

1.2 Contextualizando a presente pesquisa 1.2.1 Justificativa

No discurso vigente na sociedade brasileira, reconhece-se <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que o domínio de uma língua adicional (doravante LA) proporciona aos seus cidadãos uma gama de possibilidades de crescimento pessoal e profissional. O ensino destas línguas nas escolas do Brasil é previsto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, o que se percebe <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> é que essa mesma sociedade que reconhece <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a importância deste conhecimento e legitima esta demanda por meio de suas leis <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, chega à segunda década do século 21 sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ver esse anseio plenamente atendido pelos sistemas regulares de ensino. Apesar de estar presente nos currículos escolares <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> prevalece no seio da sociedade brasileira o mito de que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, definitivamente, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se aprende língua estrangeira na escola. Talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> isso ocorra <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> simplesmente porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> essa sociedade contemporânea espera como produto final do ensino de línguas um aprendiz falante <ENG-HGL-CONT-PROC-END> e <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> as escolas brasileiras têm conseguido no máximo formar leitores em língua estrangeira <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

Estudos têm apontado <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que dentre as maiores razões para o insucesso do ensino das habilidades orais na escola brasileira estão a forma como o ensino de LA está regulamentado e, principalmente, o contexto em que a aula de LA acontece. Relatório de estudo do Instituto de Pesquisas Plano CDE, encomendado pelo British Council em 2015, aponta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que o fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> das LA pertencerem à parte diversificada do currículo faz com que estas sejam menos regulamentadas e, muitas vezes, consideradas <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> complementares dentro do currículo escolar, e conclui que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> devido à autonomia que a LDB e os PCNs dão aos estados e municípios para definirem seus currículos, no tocante à parte diversificada <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, o ensino das línguas adicionais acaba sendo pouco regulamentado e sua oferta apresenta pouca padronização a nível de Brasil (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 8) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Outra dificuldade apontada <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> é relativa a ambientes que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> proporcionam as condições de ensino ideais como, por exemplo, o excesso de alunos nas salas de aula, as turmas desniveladas com relação à proficiência na língua e a falta de uma metodologia e recursos didáticos adequados.

Esse trabalho apresenta <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, então, uma proposta metodológica aplicável a esse contexto, com vistas ao desenvolvimento das habilidades orais em LA e com foco nas diferenças dos aprendizes, tratadas aqui com o termo *mixed abilities*⁶ <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>. <ENG-MONOGL> Ensinar grupos com *mixed abilities* significa trabalhar com alunos que têm diferentes personalidades, diferentes habilidades, diferentes interesses e diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. Para contemplar essas diferenças e promover o engajamento desses alunos, a proposta desse trabalho baseia-se em duas premissas <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>: o ensino baseado em tarefas (*task based approach*) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, segundo o qual o processo de ensino/aprendizagem acontece a partir de atos comunicativos com finalidade de atingir um determinado objetivo, e a instrução diferenciada (*differentiated instruction*) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, a qual busca atender às necessidades específicas de cada aprendiz sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se desviar do objetivo proposto para a aula como um todo.

<ENG-MONOGL> A proposta foi implantada no Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja – RS⁷. Essa iniciativa pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se constituir como uma alternativa viável para suprir a demanda social do ensino de línguas adicionais que é posta à escola e, como efeito final, ampliar as possibilidades de inserção social e de crescimento pessoal e profissional dos alunos

brasileiros.

[...]

IDLE2OED

1 INTRODUÇÃO

[...]

1.2 Inquietações da docência e justificativa para o estudo

<ENG-MONOGL> Desde 2013, atuo na rede pública estadual, e como regente de turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio (EM), deparei-me diariamente com cobranças por partes dos alunos por um trabalho preparatório para o Exame Nacional do ensino médio (ENEM). <ENG-MONOGL> Diante disso, senti a necessidade de trabalhar questões que ajudem meus alunos a obterem um melhor desempenho na prova.

Contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> preparar os alunos para um exame não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> era o meu maior objetivo, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, fazer com que esses alunos aprendessem a ler em língua inglesa e pudessem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se posicionar criticamente diante dessa leitura.

Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, dúvidas e inquietações tomaram conta de mim, perguntei-me como fazer isso diante da realidade da escola pública, com uma aula semanal e turmas desmotivadas para aprender a língua inglesa. A realidade estava à minha frente, e eu não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sabia por onde começar. <ENG-MONOGL> Ao ingressar no mestrado, conversando com minha orientadora, levantei essa questão. <ENG-MONOGL> A partir de então, esse passou a ser o tema de minha dissertação.

<ENG-MONOGL> Consequentemente, pude unir o que já havia planejado trabalhar em aula com a fundamentação teórica que o mestrado oferece. Por serem questões relevantes tanto para os alunos, quanto para mim, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foi

fácil elaborar o produto pedagógico ³, assim chamado no mestrado profissional. <ENG-MONOGL> As tentativas foram várias, muitas delas frustradas. Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o assunto ser atual, grande parte dos materiais preparatórios para o ENEM encontrados nada mais são que as questões das provas de versões anteriores. Inclusive, várias delas, já analisadas por Rauber

⁴ (2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. A pesquisadora encontrou <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> inúmeros problemas nas questões aplicadas. <ENG-MONOGL> Diante desse cenário, maior foi o desafio de elaborar um material didático autoral, que trabalhe leitura em língua inglesa de uma forma crítica.

<ENG-MONOGL> Após muita pesquisa, surgiu uma “luz no fim do túnel”, um conceito novo para mim: o letramento crítico ⁵. Ao me aprofundar no assunto, constatei que o trabalho com leitura em LI é mais complexo do que apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> utilizar questões de exames anteriores do ENEM para ensinar os alunos a ler. É necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> que ensinemos, enquanto docentes <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, nossos alunos a argumentar diante de uma informação em vez de <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> serem receptores sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> posicionamento crítico diante do texto lido. Segundo Janks (2016, p. 23) <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>, “O ponto inicial para a aprendizagem vistas à leitura de textos de modo crítico, é reconhecer que os textos são representações parciais de mundo”. Ou seja, os textos são escritos com alguma intenção <ENG-MONOGL>. De acordo com a autora <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são neutros, portanto, é necessário que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> os alunos, ao lerem um texto, consigam se posicionar criticamente diante dele, concordando ou não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> com o que está escrito.

Por conseguinte, Duboc (2016) considera que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> hoje no letramento crítico não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é só a intenção do autor que deve ser questionada, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a compreensão que o leitor faz sobre o texto. Para tanto, é necessário que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> o aluno desenvolva habilidades mais complexas sobre leitura do que apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> compreender o que está escrito. Ele precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> se colocar como coautor diante do texto, expressar sua opinião e avaliar de forma crítica seu conteúdo.

As Orientações Curriculares para o ensino médio, OCEM (BRASIL, 2006), propõem <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> um trabalho voltado ao letramento crítico. De acordo com o documento <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, é papel da escola formar indivíduos, sendo que o ensino de língua inglesa não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> para fins comunicativos. De acordo com as OCEM (2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>, “o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (p.90). Ao propor um trabalho voltado aos letramentos, as OCEM apresentam <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> um novo olhar para o ensino de línguas, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> este tem sido um trabalho voltado ao desenvolvimento de alguns níveis de conhecimento linguístico do aluno, bem como aulas voltadas para a tradução de textos, listagem de palavras e resolução de exercícios gramaticais.

Diante do exposto acima, é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que o trabalho com o letramento crítico proposto pelas OCEM em 2006 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, ainda não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é uma realidade em muitas escolas regulares. Muitos são os fatores pelos quais os professores não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> trabalham de forma crítica em sala de aula, alguns já citados anteriormente, bem como a grande descrença no ensino de línguas por parte dos alunos, pais e também por parte dos próprios professores <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>, os quais - muitas vezes - não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> possuem formação na disciplina; portanto, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> têm o conhecimento linguístico necessário que os encoraje a desenvolver um trabalho que, além de ensinar o idioma, tenha um trabalho

voltado ao letramento crítico.

Sendo assim, tal trabalho pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser a esperança de resgatar o interesse dos alunos no ensino de línguas na escola pública, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> uma grande maioria considera <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que as aulas na escola regular são desinteressantes e que só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> aprender inglês em escolas de idiomas. Essa é uma busca que vinha fazendo desde que comecei a lecionar, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> bases teóricas. Entretanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, na presente pesquisa, creio que consegui <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> aliar o ensino da língua inglesa a uma proposta voltada ao letramento crítico, que motivou os alunos a realizarem as atividades propostas com mais interesse.

[...]

IDLE3ODI

1 Introdução

[...]

1.2 Motivações e Inquietações

<ENG-MONOGL> Dois anos depois de ter iniciado minha trajetória profissional, em 1996, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituiu como disciplina obrigatória o ensino de, pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da 5ª série do ensino fundamental (EF), o que hoje corresponde ao 6º ano (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. § <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> 5º na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição).

<ENG-MONOGL> Desde o início da execução da nova LDB, que insere como disciplina obrigatória o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, grande parte das escolas da rede particular e públicas acrescentaram ao seu currículo o ensino do Inglês, como língua estrangeira (LE). <ENG-MONOGL> Este fato deve-se também em razão das influências políticas e econômicas de países anglófonos em nosso contexto.

Uma língua se torna mundial por uma razão apenas – o poder das pessoas que a falam. Mas poder representa coisas diferentes: pode significar poder político (militar), tecnológico, econômico e cultural. Cada um deles influenciou o crescimento do inglês em épocas diferentes (CRYSTAL, 2005, p.23). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Apesar da <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> influência e importância da LI na atualidade, o ensino de línguas é retratado por diversos profissionais da área ao questionar os contextos nos quais outros idiomas estão sendo ensinados <ENG-HGL-CONT-PROC-END> como forma de atender às exigências locais. Por exemplo, em regiões de fronteira (como a parte oeste do estado do Rio Grande do Sul), onde existe a forte influência da língua espanhola, faz-se mais necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> o seu aprendizado ou, em regiões onde as etnias italianas e alemãs se destacam (como a região noroeste do estado do Rio Grande do Sul), existe o interesse da comunidade escolar <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de que se promovam esses idiomas no contexto escolar. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, a realidade, quanto à prática pedagógica, deixa a desejar quando o que é ensinado em aula não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dá conta de atender a comunicação que o educando precisa para o convívio coletivo. Assim, como apresenta Irala (2010) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, o relato de uma aluna fronteira que estudou espanhol como língua estrangeira na escola durante sete anos <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, recorda <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> os embates que havia em sala de aula em função do espanhol apresentado pelas professoras e o vivenciado pelos alunos fora da escola ou, até mesmo, dentro dela, e a existência de uruguaios que frequentavam Brasil. Para Irala (2010, p. 179) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, “o tratamento da língua como propriedade é também uma questão identitária e motora, tanto para a compreensão do contato intercultural, quanto para o ensino de línguas estrangeiras”, questões que serão abordadas neste texto, mais adiante.

O exemplo mencionado <ENG-HGL-CONT-PROC-END> nos faz repensar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino de línguas, percebendo <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que os objetivos da aprendizagem de uma LA é proporcionar aos aprendizes a capacidade de interação em sua comunidade. Pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, como citam os mesmos autores dos Referenciais Curriculares do RS, Schlatter e Garcez (2012, p. 14) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, “a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento”.

Faço esta contextualização acerca do ensino de línguas com a intenção de apontar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> algumas situações existentes quanto ao ensino deste componente curricular. Contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, neste estudo, delimito-me <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a refletir sobre o ensino de LI, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é a minha área de atuação e é minha inquietação, enquanto professora-pesquisadora <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

Atualmente, uma medida provisória foi feita na LDB, modificando <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o artigo citado anteriormente, e, agora, uma nova redação, declarando <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a oferta do ensino de língua inglesa, a partir do sexto ano do EF. Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> muitos autores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> – inclusive citados aqui – usarem LE ou segunda língua, neste estudo, uso o termo língua adicional (doravante, LA) <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>. Língua Adicional é o termo, hoje vigente nos atuais Referenciais Curriculares do RS <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>: “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.127, grifo nosso) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Este termo está mais em consonância com a proposta pedagógica deste trabalho e com a concepção teórica predominante trazida por este programa de pós-graduação <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>.

Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, o ensino de LA para crianças em escolas regulares, no Brasil, tenha sido oficialmente

instituído em caráter facultativo, por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> – responsável por fixar as diretrizes curriculares ao ensino fundamental de 09 anos, <ENG-MONOGL> poucas são as escolas públicas que adicionam este componente em sua grade curricular nas séries iniciais do EF. Alguns municípios já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o fazem, promovendo o ensino de inglês e/ou espanhol como, por exemplo, o estado do Mato Grosso (local onde trabalhei com LI para crianças), alguns municípios do estado do Paraná e interior do estado de São Paulo <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. No estado do RS, em geral, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> as escolas particulares oferecem uma ou duas línguas adicionais desde as séries iniciais.

Pensando, então, no ensino de LA para crianças, o que me intriga <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> é a falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de políticas públicas que amparem o ensino para esta faixa etária, e a não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> obrigatoriedade do ensino de uma LA para alunos nas séries iniciais, conforme prevê a Legislação vigente <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Devido ao fenômeno da globalização, o que presenciamos é <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> um número maior de interessados em aprender outras línguas, como um recurso para comunicar-se neste mundo contemporâneo. Aponta <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> aqui o inglês e o espanhol com maior intensidade e também cada vez em mais a tenra idade.

Neste cenário, o ensino de línguas necessita ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> reinventado com o propósito de dar conta de uma demanda diferente da qual se apresentava até o momento. <ENG-MONOGL> Por muito tempo, aprender uma LA era um conhecimento mais requisitado pelas classes altas, de melhor poder aquisitivo, como forma até de oferecer uma sensação de ‘status’ a quem tinha o conhecimento de outros idiomas. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, na atualidade, a situação é outra: há a necessidade <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de saber utilizar as línguas exigidas, quer seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> por motivo de trabalho, estudo, viagem ou comunicação no próprio país, em função das migrações e do número de turistas internacionais que o país vem recebendo. O fato é que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os pais desejam que seus filhos iniciem mais cedo a aprendizagem de uma língua adicional, para que estejam preparados para atuar no contexto atual, alinhados, ainda que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, muitas vezes, ingenuamente <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, ao discurso da globalização.

<ENG-MONOGL> Os cursos de idiomas possuem metodologias próprias, desenvolvidas para todas as idades. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sendo obrigatório o ensino de línguas para crianças nas escolas regulares, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> há políticas educacionais definidas para este período escolar. É nesse sentido que, enquanto professora de LI para crianças <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, acredito ser pertinente <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> refletir acerca de uma proposta pedagógica condizente com esta faixa etária.

Dentre alguns documentos existentes para nortear o processo de ensino-aprendizagem escolar <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, destaca-se os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, da área das Linguagens Códigos e suas Tecnologias, dentro do Referencial Curricular para Língua estrangeira moderna - LEM, onde os autores afirmam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Partimos do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 127).

Partindo dessa premissa <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, busca-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> refletir acerca da necessidade <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de promover o ensino de uma LA, desde as séries iniciais, também nas escolas públicas de nosso país, como forma de direito e cidadania ao educando, dessa realidade escolar, em minha pesquisa. Esta necessidade já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é percebida <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> e escrita por vários autores <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, conforme é citado a seguir <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>:

O domínio de outra (s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício da cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo (LEFFA; IRALA, 2014, p. 35).

Ao corroborar com os autores acima <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, é que proponho e justifico <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a realização deste estudo, que aqui se inicia. <ENG-MONOGL> Dessa forma, esta pesquisa é uma proposta pedagógica do ensino de LI para crianças em escola pública, através de oficinas, com uso de material didático autoral (MDA), uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> estes alunos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> têm acesso ao ensino formal de nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> outro idioma adicional. E através do programa de pós-graduação <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, deste curso de mestrado, tenho a oportunidade de refletir <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> sobre a minha própria prática docente e, ao mesmo tempo, aplicar e avaliar uma proposta pedagógica de inglês para crianças, com a temática voltada para a interculturalidade.

O MDA utilizado na aplicação das oficinas, avaliado após sua aplicação, estará disponível com os resultados alcançados para que professores de LI para crianças possam <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> utilizar a mesma proposta, se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> assim considerar conveniente, fazendo adequações para a realidade de sua região e escola.

[...]

IDLE4IOE**1. INTRODUÇÃO****1.1. Do lugar da professora e justificativa**

Percebendo-se a importância do <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> ensino de uma língua adicional desde os primeiros anos da vida escolar dos alunos, esta dissertação surge de uma inquietação como docente de língua inglesa na educação infantil <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, em tentar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> responder a pergunta *Como ensinar a língua adicional inglesa para crianças não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> alfabetizadas de forma significativa para elas?*. Acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino de uma língua adicional na educação infantil, como em qualquer etapa da educação básica <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estimular a criança para que esta não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> perca o interesse pela língua ensinada.

Necessariamente <ENG-HGL-EXP-ENT-OBR>, o educador de línguas da área de educação infantil deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> conhecer a organização do ensino de línguas adicionais, contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, antes precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> compreender a criança e o mundo ao qual ela pertence, buscando alternativas viáveis de ensino que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> auxiliar em sala de aula. Assim, esta dissertação propõe <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que por meio de uma pesquisa-ação <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, em uma sala de aula de língua inglesa na educação infantil, se possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> compreender e intervir no processo de desenvolvimento da oralidade dos alunos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> alfabetizados por meio do incentivo ao engajamento discursivo. Ao mesmo tempo, propõe-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> levantar questões relacionadas ao conteúdo apresentado em sala de aula, adequando-se à faixa etária destas crianças, levando em consideração que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o inglês não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é a língua materna. Ademais, procura-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> associar o universo infantil com o imaginário da criança, especificamente com a cultura do monstro, utilizando-se de animações que compreendam aquilo que a criança conhece e que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> relacionar-se com o que o professor de inglês almeja ensinar em sala de aula. A dissertação tem como princípio norteador <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o ensino de inglês por meio de personagens animados, ou seja, <ENG-MONOGL> aqueles fazem parte do universo característico das crianças, os quais elas reconhecem e que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser um auxílio na elaboração das aulas. Deste modo, utilizar-se do imaginário infantil pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fazer com que a criança se identifique e faça associações significativas em sala de aula, criando um *approach*² maior entre a língua adicional e a materna. <ENG-MONOGL> Estas associações, para a criança, provêm uma aprendizagem mais significativa³, ou seja, aquela na qual o aluno constrói seu conhecimento a partir daquilo que lhe é conhecido, compreendendo de forma mais objetiva. Da mesma maneira, <ENG-MONOGL> o trabalho com personagens animados busca tornar o ensino de uma língua adicional mais interessante para o aluno, entretanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, deve-se <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> compreender como um recurso para o professor na sala de aula integrando-se aos seus objetivos pedagógicos de ensino e aprendizagem e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como um passatempo.

Martins e Varani refletem <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> sobre a prática do professor no seu exercício docente, que também este trabalho busca realizar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>. Portanto, é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> que o educador perceba <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que mais do que ensinar ele também pode <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser capaz de tornar-se pesquisador e refletir sobre sua própria prática docente, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>

De um lado, há o exercício do processo de ensino-aprendizagem e, de outro, a reflexão, a pesquisa sobre ele como procedimentos aceitos por uma comunidade científica, o que pode ser realizado pelo mesmo profissional, o professor, que, agindo no ambiente escolar na qualidade de docente, pode ser, também, pesquisador (MARTINS; VARANI, 2012, p. 650). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Logo, o papel do professor pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ir além de sua prática em sala de aula, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ele pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tornar-se também pesquisador e ao pesquisar, <ENG-MONOGL> permite-se voltar os olhos para a sua própria prática e aprender. <ENG-MONOGL> Esta é uma das maiores <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> recompensas relativas à pesquisa-ação, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o professor/pesquisador investiga a própria prática e é capaz de transformar e aprimorar. Ademais, a pesquisa também é um estímulo ao professor, porquanto <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>

[...] professores poderão, por exemplo, sistematizar melhor suas experiências educativas exitosas e, assim, socializá-las nos veículos que são próprios das comunidades acadêmico-científicas da área da educação. Além do fato de que, com o desenvolvimento

da competência à pesquisa científica, os professores estarão, necessariamente, atualizando seus conhecimentos e práticas educativas. Certamente, isso pode ocorrer com docentes que se esmeram em acompanhar o desenvolvimento das produções na área em que atua, mas se eles se dedicarem à pesquisa, esse procedimento será uma necessidade (MARTINS; VARANI, 2012, p. 669). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

<ENG-MONOGL> O professor que pesquisa sua própria prática beneficia a si mesmo e ao meio educacional no qual se encontra, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> consegue refletir e tomar ações sobre seu exercício docente bem como sobre as situações que vivencia. Ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> por meio da pesquisa-ação <ENG-HGL-CONT-PROC-END> encontrar alternativas para solução de problemas que perpassem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o meio escolar e assim construir para uma prática mais ativa, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>

Sem problema não há pesquisa, porque a pesquisa é o ato de buscar uma resposta aos problemas formulados, ou melhor, às indagações que o pesquisador rigorosamente sistematizou, baseado em seus interesses e na pesquisa exploratória que realizou, seguindo os procedimentos acolhidos como válidos por uma determinada comunidade científica (MARTINS; VARANI, 2012, p. 674-675). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Busca-se também nesta dissertação contribuir <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para o processo de (auto) formação dos professores de língua inglesa que trabalham com a educação infantil, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existem poucos trabalhos e materiais disponíveis para línguas adicionais que foquem especificamente no ensino para crianças não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> alfabetizadas. Ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, muito mais que apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> pesquisar e apontar o que se precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> melhorar é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> também agir. Carvalho (2009) diz que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> “nenhum estudo é totalmente completo” (p. 330), <ENG-MONOGL> ou seja, há muito que se discutir, argumentar e pesquisar. Deste modo, a pesquisa não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estaciona quando o texto acaba, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ela repercute além do que está escrito, <ENG-MONOGL> ela é ativa e se movimenta. Como Thiollent (2011) descreve <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> sobre a repercussão da pesquisa, isto é, do resultado obtido, “poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de investigação” (p. 81).

Por fim, cumprindo um dos requisitos do mestrado profissional <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, desenvolveu-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> um produto pedagógico que pudesse <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser um apoio para os professores de línguas adicionais que trabalham com crianças na educação infantil, como um exemplo de como trabalhar o inglês com crianças não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> alfabetizadas. Como há certa escassez de material referente ao ensino de crianças não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> alfabetizadas, bem como atividades que abordem a língua inglesa de forma específica para estas crianças <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, o produto pedagógico foi elaborado pensando <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> em ser um suporte de como envolver mais as crianças durante as aulas de língua adicional, trazendo sugestões de atividades que pudessem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser realizadas com crianças que ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sabem ler ou escrever na sua língua materna.

[...]

IDLE5OET

1 INTRODUÇÃO

[...]

1.2 Atual situação profissional e motivações para a pesquisa

Em atuação como docente de língua inglesa em escolas públicas desde 2011 <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, pude provar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> na prática o que vários pesquisadores escrevem <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sobre a realidade da educação pública brasileira. <ENG-MONOGL> Atualmente, trabalho em uma escola estadual, duas municipais e em um instituto privado de ensino de línguas. Em mais de 7 anos de atividade profissional no ensino público, nunca <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> participei de nenhuma <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> formação específica para o ensino de línguas adicionais; enquanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> isso, já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> participei de vários encontros de formação pelas instituições privadas onde trabalhei.

Oliveira (2011, p.75) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> faz um contraste daquilo que é exigido <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de um professor de instituto de língua particular com o que é cobrado de um professor de escolas públicas; sendo que o primeiro geralmente planeja suas aulas de acordo com os princípios da instituição onde trabalha, tem suas aulas avaliadas, e, muitas vezes é incentivado a participar de cursos de treinamento interno; enquanto isso <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, o segundo não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tem o mesmo nível de exigência e incentivo de formação no ensino público. Assim torna-se clara a <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> diferença entre os objetivos do ensino de inglês nos institutos privados e nas escolas públicas. Almeida (2012, p.339) afirma que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, em escolas públicas, o professor não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ter um papel de *instrutor*, como na maioria dos cursos livres, e deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> seu papel de *educador*. Isso significa que o professor enquanto *educador* <ENG-HGL-CONT-PROC-END> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> preocupar-se com a formação do aluno como pessoa, como cidadão e como profissional <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> enquanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> *instrutor*,

<ENG-MONOGL> ele preocupa-se mais com o ensino da língua em si. Além disso, todas as tentativas de transplantar <ENG-HGL-CONT-PROC-END> as práticas de institutos privados para escolas públicas não obtiveram sucesso.

A crença de que <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se aprende inglês na escola é recorrente entre alunos, pais e até professores <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 1999) e nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> é encontrada a ênfase na “função social” do ensino da língua adicional. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> focarmos somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na conscientização sobre a sua importância, <ENG-MONOGL> (que é geralmente feita em língua materna), como fica a prática e o uso da língua estudada? Torna-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> confuso para o professor a relevância de seu papel na escola pública, sendo que com uma tarefa mais complexa do que em institutos privados <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, <ENG-MONOGL> recebe menos formação e instrução para o seu trabalho.

O pesquisador Vilson Leffa lembra que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> as condições das salas de aula no Brasil, com “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.” (LEFFA, 1999, p.19), podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Pessoalmente <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, vejo que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> quando o professor possui o conhecimento da língua, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> há bastante resistência e falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de interesse por parte dos alunos, talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> culpa do senso comum de que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se aprende inglês na escola pública. Leffa (2011) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> problematiza essa questão apontando para o “triângulo do fracasso escolar” (LEFFA 2011, p. 24), formado por governo, professor e aluno.

Isso gera <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> um processo quase automático de exclusão dos alunos das escolas públicas, como citado em Irala e Leffa (2014) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, quando criticam a recomendação pela leitura enfatizada nos PCN, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> se considera <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> que somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> uma suposta “elite” terá acesso ao uso oral da língua inglesa. <ENG-MONOGL> Atualmente, as escolas recebem livros didáticos consumíveis através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o uso em sala de aula, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o problema é que, em um país do tamanho do Brasil <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, é praticamente impossível <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> encontrar livros que retratem ou trabalhem com a realidade de todos os contextos escolares. Outro fator que pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> desmotivar a aprendizagem é a falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, visto que a <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> maioria dos estudantes são considerados <ENG-HGL-CONT-PROC-END> *nativos digitais* (termo cunhado por Prensky em 2001) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> e fazem uso de redes sociais e recursos digitais no dia a dia, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> esse uso não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> costuma chegar à sala de aula.

Para exemplificar o mau uso de dinheiro público <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, <ENG-MONOGL> a escola em que essa pesquisa foi realizada recebeu em 2016 duas lousas digitais interativas, uma foi instalada no auditório, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> acesso à Internet, vem sendo utilizada apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como painel para projeção em reuniões, a outra foi instalada em uma sala que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> tinha uma TV de 55”, somando duas mídias usadas apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> para projeção de vídeos. <ENG-MONOGL> Cada lousa exigiu a instalação de um projetor multimídia, que ficaram fixos nesses lugares. <ENG-MONOGL> O sistema operacional instalado é o Linux, estranho para a maioria dos professores <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>. Dentro de pouco tempo esses equipamentos caros tornaram-se incômodos, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> são utilizados para projeções e impedem que os projetores sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> levados para as salas de aula. Vale ressaltar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> esses equipamentos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foram requisitados pela escola, <ENG-MONOGL> eles são fruto de políticas governamentais que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são realmente articuladas com seu público-alvo.

<ENG-MONOGL> Em relação à disciplina de Inglês, a escola recebe livros do PNLD para as turmas dos anos finais. <ENG-MONOGL> A coleção recebida no ano de 2017 é a “Team Up”, fornecida pela Macmillan Education do Brasil. <ENG-MONOGL> Este é o primeiro ano que trabalho com este material, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> tenho a impressão <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de ter dado um salto de qualidade em relação aos anteriores. <ENG-MONOGL> O livro didático é o material usado para a maioria das aulas da disciplina e a escola não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tem cotas para fotocópias, ou seja, qualquer material extra deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> custeado pelos professores, inclusive as avaliações.

<ENG-MONOGL> São vários os questionamentos que surgem através da prática em sala de aula e que vão além das justas reivindicações <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> por melhorias nas condições de trabalho e valorização salarial. <ENG-MONOGL> São questões que surgem da aflição por querer ver resultados positivos no trabalho e na aprendizagem dos alunos. Essa inquietação e insatisfação profissional pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> levar a diferentes escolhas: a desistência da profissão e busca por outra atividade; a aceitação de como as coisas estão; ou a busca pela mudança e/ou melhoria da atividade docente. No meu caso <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, a procura pelo desenvolvimento pessoal e docente levou-me ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, em busca por uma proposta de ensino que possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> envolver mais os estudantes, trabalhando com assuntos de seu interesse e tentando utilizar ao máximo os recursos tecnológicos disponíveis na escola para promover o engajamento estudantil e a aprendizagem de todas as habilidades, especialmente a oralidade.

ARTES

IDART1ADP

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

<ENG-MONOGL> Ao iniciar a carreira como professora de Arte, no estado da Paraíba no ano de 2012, tive meu primeiro contato com a sala de aula e com turmas de Ensino Médio. <ENG-MONOGL> A escola para qual fui designada para lecionar fica na cidade Campina Grande, interior do estado da Paraíba. <ENG-MONOGL> A Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro foi onde pude me dedicar, junto com outros docentes, à realização de experimentações metodológicas diferenciadas no ensino de Arte, cuja análise desse trabalho se faz com base em uma das minhas experiências na referida escola. <ENG-HGL-CONT-PROC-END>

Planejar uma aula de Arte é muito diferente de pôr em prática e ao entrar nessa escola me deparei com turmas exaustas de sala de aula, cansadas da rotina diária da escola, de métodos ‘conteudistas’ e de uma carga horária extensa, pois a escola participa do Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI), cujo horário integral é composto por dois turnos de aulas, devido ao acréscimo de atividades fornecido pelo programa.

<ENG-MONOGL> O PROEMI traz a proposta de ampliar e dinamizar o conhecimento na escola. Conforme consulta ao Portal do Ministério da Educação, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> é uma medida do Governo Federal através desse Ministério que sugere um novo programa para reestruturar os currículos do Ensino Médio, instituído pela portaria no 971, de 9 de outubro de 2009, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. <ENG-MONOGL> Este programa tem como finalidade apoiar e fortalecer o incremento de propostas inovadoras nas escolas de ensino médio, propondo a escola de tempo integral e ampliando as atividades de formação do discente.

<ENG-MONOGL> No PROEMI, são oferecidos como complemento os novos componentes curriculares chamados de macrocampos, através da oferta de disciplinas relacionadas a várias áreas do conhecimento que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser ministradas de diferentes formas ficando a critério da escola organizar o plano de curso dentro do seu currículo pedagógico. <ENG-MONOGL> Geralmente os macrocampos atendem às necessidades dos estudantes, eles estão relacionados a ciências e tecnologia, leitura e letramento, artes, informática, acompanhamento pedagógico, entre outros. <ENG-MONOGL> Esses macrocampos são encaixados na carga horária do estudante. <ENG-MONOGL> Na escola em que foi desenvolvido o projeto objeto dessa dissertação, os macrocampos foram inseridos junto com as disciplinas, no horário cotidiano.

<ENG-MONOGL> Com o PROEMI, a escola tinha a incumbência de refazer seu currículo pedagógico de acordo com suas necessidades. Havia uma flexibilidade ao discutir os planejamentos das disciplinas e conteúdos a serem trabalhados, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o tempo ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> continuava o mesmo, com 50 minutos de aula. Para a área de Artes, que só havia uma aula por semana, <ENG-MONOGL> esse tradicional tempo limitava bastante o planejamento do professor.

Como professora de Artes <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> também fiquei encarregada do macrocampo relacionado a atividades artísticas chamado Produção e Fruição das Artes, contando com dois encontros semanais com as turmas, para a área de Artes, cujo planejamento para as aulas ficou menos limitado, facilitando uma elaboração mais ampla das aulas. Assim, pudemos pensar no trabalho por projeto, possibilitando <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma forma de aprendizagem que chamava bastante atenção. Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> precisasse de dedicação extra aos nossos horários, esse tipo de ensino já vinha sendo utilizado constantemente entre alguns professores de outras áreas dentro da escola.

Conversar sobre Arte em algumas turmas era ver o quanto os alunos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> compreendiam a proposta da Arte Educação, e <ENG-MONOGL> me deparava com questionamentos do tipo: - *Para que serve Arte? Não cai no vestibular mesmo! Aula de Arte é só <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> brincadeira, não deveríamos perder tempo!* E ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ver os alunos fazendo atividades de outras disciplinas na aula de Arte por julgarem a outra mais importante. <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> <ENG-MONOGL> Estes foram alguns fatores dentre vários exemplos desmotivadores e ao mesmo tempo desafiadores que impulsionaram um planejamento diferenciado para as aulas de Arte.

Alunos desacreditados com o ensino da Arte; tratavam a disciplina como de menor valor em relação as outras, <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> principalmente por não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ser reprovativa, julgavam uma disciplina sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> nexos por não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estar inserida em grande parte no Exame Nacional do Ensino Médio, como acharem <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> brincadeira ou “passa tempo” o que é ensinado nesta área. Enquanto professora de Artes do

ensino básico da rede pública, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> enfrentei diariamente questões difíceis de serem solucionadas em curto prazo de tempo, como situações precárias relacionadas à infraestrutura da escola e o alto índice de evasão escolar de estudantes e professores por desmotivações no processo de ensino, métodos e conteúdos tradicionais ultrapassados descontextualizados com a realidade social e profissional, como a baixa remuneração e as condições de trabalho.

À vista desse entendimento, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> as desmotivações de estudantes e professores para se envolverem na rede pública de ensino, devido aos limites materiais e pedagógicos que as escolas estão enrijecidas, <ENG-MONOGL> aportam o principal problema aqui abordado. Para tanto, <ENG-MONOGL> neste trabalho será abordado sob duas perspectivas para o ensino de Arte: sob o aspecto metodológico do ensino de Arte através de projeto; e através da dimensão da Educação Patrimonial contemplando Arte e Patrimônio Cultural, como áreas complementares senão concomitantes. Assim, <ENG-MONOGL> esta dissertação anseia contemplar, a partir de uma realidade específica, os problemas comumente instaurados em várias escolas da rede pública de ensino, de modo a propor uma reflexividade, estratégias e possibilidades por meio da experiência aqui abordada para educadores, sobretudo de Artes, das variadas áreas do conhecimento, apresentando reflexões sobre uma experiência vivenciada que houve resultados significativos para uma análise e que poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> servir de modelo e exemplo para inúmeras atividades e temas a serem trabalhados na escola.

Diante de tais limitações, a busca pela inovação das aulas de Arte nos levou ao encontro de uma nova percepção <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> quanto aos métodos de se trabalhar o conhecimento, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com a turma referida, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com outras turmas da escola, <ENG-MONOGL> foram aplicados posteriormente a este trabalho aqui analisado, projetos envolvendo outros assuntos e disciplinas. <ENG-MONOGL> Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo analisar e refletir uma prática pedagógica desenvolvida no ensino de Artes da Escola de Ensino Médio Estadual Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro por meio de projeto. Considerando <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a hipótese de que o desinteresse apresentado pelos alunos seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> exatamente devido ao método convencional de ensino e suas limitações quanto aos conteúdos da área de Artes. <ENG-MONOGL> Logo, tentarei refletir sobre os resultados desta intervenção, demonstrando se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> houve alguma mudança após a aplicação do projeto através das atividades realizadas a partir de depoimentos coletados de estudantes e professores envolvidos no processo.

Dessa forma, juntamente com o corpo docente da escola, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> propomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> utilizar o método de ensino por projeto numa tentativa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de estimular os alunos à apreensão do conteúdo, na construção do conhecimento a partir de práticas educacionais que o relacionasse com a própria vida, facilitando a compreensão do seu contexto social através da Arte e o método de ensino por projeto facilitador desse processo de aproximação do conhecimento com a vida real do sujeito. <ENG-MONOGL> Assim, identificando como um problema, a desmotivação dos alunos da referida escola em relação as aulas de Arte, buscamos solucionar através do experimento da aplicação e intervenção de uma outra forma de ensino, através de projeto. <ENG-MONOGL> Este método vem ganhando visibilidade na educação por ser uma prática flexível em que os docentes se tornam pesquisadores e mediadores ou facilitadores do conhecimento, e os alunos passam a ter uma participação ativa no processo educativo, podendo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> participar desde a escolha do tema a ser estudado até as conclusões do projeto.

Como princípio norteador do processo educativo por projeto apresentado neste trabalho, tem-se as considerações do ensino propostas desde meados do século XX pelo educador William Kilpatrick (2006) <ENG-HGL-CONT-PROC-END> fundamentado nas ideias de experiência do filósofo John Dewey (1958), e as contribuições do pesquisador em educação, o espanhol Fernando Hernández (1998) <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que propõe <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> uma ressignificação dos espaços e conteúdos de aprendizagens de tal forma que estes se voltam para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participativos.

Buscando por pesquisas bibliográficas relacionadas às experiências de educadores ao utilizar o processo de ensino de Arte através de projetos, apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> poucas encontradas, podemos perceber que apresentam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> resultados positivos na aplicação desse método demonstrando ser um procedimento facilitador tanto para o professor quanto para o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para citar um exemplo, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> no artigo intitulado por 'O ensino da arte através de projetos colaborativos com suporte de um ambiente virtual' (MORAIS et al. 2008), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> os autores concluem, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> <ENG-MONOGL> através de uma pesquisa realizada com alunos do 7o ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza/CE, que trabalhar com projetos é uma alternativa para a dinamização do ensino de Arte, a partir da interdisciplinaridade e de uma aprendizagem colaborativa que possibilitou uma maior

articulação entre os conhecimentos no que diz respeito as manifestações artísticas e culturais. Assim, utilizando das ideias propostas por Fernando Hernandez (1998) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, os autores nessa pesquisa também apresentam <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> maior liberdade de planejamento das atividades realizadas com os alunos e em relação a ambientes diferenciados para as aulas, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sendo a sala de aula o único local para esta ação e a participação ativa dos professores junto com os alunos.

Já no trabalho da pesquisadora Mugnol (2007), a autora ressalta o <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> papel do professor de Arte enquanto mediador das experiências educativas, devendo <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ter conhecimento e vivências em Arte para despertar no aluno as potencialidades expressivas, a fim de envolver o aluno com a Arte. Para tanto, o professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> escolher um método didático que melhor se aplique em sua atividade. A autora apresenta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o método de ensino por projeto como facilitador do conhecimento, proporcionando uma maior interação entre professor e aluno como agentes ativos do processo. Reforçando a ideia que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> este participa do ensino através de projeto é corresponsável pelo conhecimento adequado, sendo participativo junto a mediação do professor.

Estas pesquisas sobre o ensino através de projeto, contribuiu <ENG-HGL-CONT-PROC-END> nesta pesquisa na medida que reforçou a importância da inserção desta prática na escola, principalmente nas aulas de Arte, apresentando resultados satisfatórios em outra experiência e enfatizando pontos importantes a serem considerados. <ENG-MONOGL> Nesta pesquisa o ensino por projeto foi proposto com a ideia de minimizar problemas relatados pelos alunos em relação as aulas de Arte, e através do projeto foi escolhido um tema norteador que foi fundamental tanto para a execução do projeto como para a discussão do próprio tema dentro da escola.

<ENG-MONOGL> Durante as breves aulas de Artes incitamos o diálogo sobre os interesses dos estudantes para com a disciplina e suas contribuições sobre seus contextos pessoais que pudéssemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trabalhar coletivamente acerca de determinado tema. Partindo dessas experiências consultadas e definindo o ensino por projeto como estratégia metodológica de aplicação, junto aos alunos e professores envolvidos, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> foi escolhido o tema eixo do projeto: Educação Patrimonial, um tema ainda pouco estudado na referida escola sendo necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> principalmente para o reconhecimento da parte dos alunos de suas próprias histórias individuais de vida e identidade em relação à cultura local de onde vivem.

Dessa maneira, pudemos perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que os patrimônios culturais materiais da cidade faziam parte do cotidiano dos estudantes, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> eram compreendidos seus significados histórico e cultural. <ENG-MONOGL> Afinal, Campina Grande/PB é bastante rica nesse aspecto patrimonial, possuindo uma área extensa no perímetro urbano registrada como patrimônio, o centro histórico da cidade, nela se mantêm preservados ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> monumentos que marcam sua história. Assim, percebemos que <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> algumas obras representativas da história e espalhadas pela cidade eram ignoradas ou desconhecidas pela própria população cidadina, inclusive entre os próprios estudantes.

Muitos desses bens patrimoniais sequer <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> faziam sentido ou representavam algo para os próprios cidadãos envolvidos no grupo, <ENG-MONOGL> fato que proporcionou o movimento de levantarmos os bens patrimoniais para reflexão e conhecimento sobre estes, compreendendo as possibilidades de sentidos e significados culturais através dos fundamentos históricos para escolha de determinado bem representar a própria cidade e sua identidade. <ENG-MONOGL> Este fato nos chamou a atenção e o interesse para trabalhar com o patrimônio histórico e artístico da cidade, assim, partindo dos fundamentos do ensino por projetos, surgiu o projeto intitulado por, '(Re) descobrindo o Patrimônio Cultural Através da Arte Geométrica do Mosaico', como proposta de caráter interdisciplinar que envolveu outras áreas de conhecimentos como os saberes da área de História e Geometria em seu processo de criação a partir da arte do mosaico.

<ENG-MONOGL> O trabalho foi aplicado a uma turma de 1o ano do Ensino Médio, com aproximadamente trinta alunos na faixa etária entre 14 e 16 anos, realizado entre os meses de agosto e outubro de 2012, com atividades teóricas e práticas, dentro e fora da escola. <ENG-MONOGL> Quanto aos procedimentos, durante a realização deste projeto, por se tratar de uma experiência educacional aplicada e vivenciada com o ensino/aprendizagem, o método utilizado como perspectiva metodológica é o da pesquisa ação. Por estar, enquanto professora, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> vivenciando diretamente as situações da escola juntamente com os estudantes observando e sendo interprete da própria experiência, descrevendo e participando de cada etapa. Caracterizando-se como pesquisa ação também pelo fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> deste projeto ter sido construído visando uma mudança no ensino de Artes nas turmas da citada escola nas quais sou responsável como docente, através da participação conjunta dos envolvidos, desde a intervenção durante as aulas e ao buscar um planejamento diferenciado do que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> vinha sendo utilizado na

escola por professores anteriores.

Em termos metodológicos, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa ação, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> busca estar envolvido a reflexividade com a prática, conforme Engel (2000), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a pesquisa ação, “é, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja, melhorar a compreensão desta” (*Ibid*, p.182). <ENG-MONOGL> Esse tipo de método é bastante utilizado na educação, na busca de melhorias para o ensino, na medida em que o professor detecta algum problema em sala de aula e tenta solucionar melhorando o processo de ensino e aprendizagem.

Algumas das fases sugeridas pelo método da pesquisa ação citadas por Engel (2000, p.186-189), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> foram realizadas no processo de aplicação do projeto, pois, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> foi detectado um problema, feito um levantamento das necessidades da situação, foi desenvolvida uma ação para tentar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> reverter a situação problemática, uma avaliação do processo, considerando os resultados e as objeções que poderiam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> surgir. Das fases citadas por Engel (2000): <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> definição de um problema; pesquisa preliminar; hipótese; desenvolvimento de um plano de ação; implementação do plano de ação; coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano; avaliação do plano de intervenção; comunicação dos resultados; objeções geralmente feitas à pesquisa-ação; e a conclusão.

[...]

<ENG-MONOGL> Portanto, realizo uma análise do processo de ensino e aprendizagem ocorrido, considerando seus aspectos positivos e negativos relacionados a perspectiva teórica do ensino por projeto, sendo avaliado as reais condições desse método na prática e refletindo aspectos da educação patrimonial, como ocorreu, como os alunos absorveram esse conhecimento através do projeto, a significância deste para a comunidade escolar.

IDART2CTO

1 Introdução

<ENG-MONOGL> Conforme a escola foi se instituindo como meio de transmissão de saberes acumulados pela humanidade, alguns fatores foram colocados de lado. <ENG-MONOGL> Um desses fatores é a forma como a escola estabelece a relação existente entre as ditas áreas de conhecimento e/ou disciplinas e ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> outro e mais importante no que diz respeito à construção de conhecimento, o sabor da descoberta, ou em outras palavras, o valor da experiência. Negligenciar esses aspectos faz com que a escola, como instituição, tenha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> entrado em decadência e tornado seu cotidiano obsoleto, quase sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> significado. <ENG-MONOGL> A escola deixou de desempenhar a função de evidenciar a relação das “coisas do mundo” com o sujeito imerso nela. <ENG-MONOGL> As disciplinas passaram a ser um recorte do real experienciado por alguém, e perderam a capacidade de provocar novas experiências entre as pessoas que têm acesso a elas.

Preocupadas com o contexto da aprendizagem e em retomar a produção do conhecimento por meio do estudante evidenciando-o <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> como pesquisador, algumas metodologias vem se consolidando como novas formas de ensinar e aprender, como <ENG-HGL-CONT-PROC-END> por exemplo, o estudo do meio ou da espacialidade.

Sobre a relevância dessa perspectiva de ensino/aprendizagem Pontuschka e Vesentini (2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> afirmam que:

O estudo do meio realiza um trabalho coletivo e interdisciplinar que exige a postura de um pesquisador que não conhece a totalidade dos fatos, que vai “ao campo” com olhos de quem quer ver, que tem alguns poucos fragmentos e precisa encontrar outros para estabelecer relações, que tem a consciência de que precisa ir mais longe e conhecer as determinações sociais, políticas e econômicas que se consubstanciam em um espaço social e físico aparentemente organizado ou desorganizado, mas sobretudo contraditório. Aluno e professor descubrem juntos fatos importantes, têm uma “atitude de estranhamento” diante de algo que sempre foi familiar, que sempre foi considerado “natural”.(VESENTINI; PONTUSCHKA, 2004)

Algumas possibilidades quanto ao ensino/aprendizagem têm sido oferecidas por intermédio da pesquisa na área de educação teatral e se firmado como um terreno fértil para a investigação científica e experimentações estéticas de naturezas diversas (SAN- TANA, 2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. A apropriação da leitura do meio ou espacialidade, no ensino de teatro, entre outros aspectos, pode

<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> favorecer o envolvimento do estudante com os diversos elementos presentes nas artes cênicas. <ENG-MONOGL> Além disso, a leitura da espacialidade coloca o estudante na condição de pesquisador e produtor tanto do conhecimento acerca do mundo, como da potencialidade estética do teatro enquanto linguagem artística. Essa nova perspectiva possibilita <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> novas dinâmicas de aprendizagem teatral na medida em que a leitura da espacialidade se apresenta como ferramenta eficiente.

Ao longo de minhas práticas pedagógicas como professor de artes <ENG-HGL-CONT-PROC-END> da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tenho promovido <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a relação entre os recursos e potencialidades disponíveis na leitura da espacialidade com o ensino de Teatro. <ENG-MONOGL> O resultado desse processo tem sido, em geral, um produto teatral. Convencido de que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino do teatro pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser realizado de muitas maneiras além do ensino tradicional de técnicas de interpretação, geralmente pautadas em atividades corporais, aponto <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a espacialidade como elemento fundamentalmente relevante para toda e qualquer prática relacionada ao teatro.

<ENG-MONOGL> A prática da leitura do meio permeia minhas práticas docentes desde que desenvolvi um projeto de revitalização de estrutura física de instituições de ensino, formais ou não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> - Projeto Ideia Minha. <ENG-MONOGL> Tal projeto desenvolvia a recuperação do ambiente escolar por meio de intervenções artísticas que utilizavam técnicas de reaproveitamento de material e também materiais de baixo custo. <ENG-MONOGL> Com o desenrolar dos anos, algumas questões vieram à tona. <ENG-MONOGL> Comecei a observar que ao realizar o referido projeto, os estudantes envolvidos estabeleciam uma relação mais próxima e de apropriação do espaço escolar que ocupavam. <ENG-MONOGL> O processo causava certo impacto nos estudantes.

<ENG-MONOGL> A partir dessa experiência, surgiram algumas questões que foram fator motivacional para o desenvolvimento desta pesquisa. Aqui pretendo <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> investigar a utilização da leitura da espacialidade como possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de prática pedagógica em processo de montagem de produto artístico capaz de proporcionar a produção de conhecimento na linguagem teatral. Proponho <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para tal analisar o referido processo por meio <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de referenciais teóricos.

[...]

IDART3ESM

1 INTRODUÇÃO

A partir dos estudos sobre pós-modernidade, percebi <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> como as relações estéticas são, cada vez mais, minimizadas e fragmentadas num mundo onde a arte e a cultura tornam-se produto. <ENG-MONOGL> A experiência artística aparece como uma das mais libertadoras, e sendo a escola, às vezes, <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o primeiro local de contato, é importante que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> seja significativa e reflexiva. Essa reflexão deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> guiada pelo trabalho contínuo e ostensivo com os meios de produção em arte. Pensando nisso, proponho <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a produção do espetáculo *Eu sou... Medeia* com o objetivo de analisar e avaliar como a experiência, inicialmente disparada por meu processo criativo, com a personagem título forma esteticamente e reflexivamente as atrizes envolvidas no processo, para efeito da pesquisa utilizo, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> porém, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a nomenclatura experimento, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o produto não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> está finalizado, sendo analisadas as experimentações feitas em três oportunidades.

<ENG-MONOGL> Essa experiência está em processo no Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas, contando com 16 alunas – do 1o ao 3o ano do Ensino Médio, com idade entre 14 e 20 anos. Inicialmente esse trabalho em grupo tem implicações institucionais, para depois ganhar contornos de expressão individual dos que participam, alguns já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> fazem parte por quatro anos.

<ENG-MONOGL> Por motivações explicadas no decorrer da escrita e sendo a Medeia uma personagem que rompe com o metrón, principalmente no que concerne ao papel do feminino, tornando-a uma figura feminina representativa, houve uma identificação entre a proposta de trabalho e a personagem, além disso, como escolha estética, optei por um espetáculo entremeado por músicas de mulheres icônicas na formação do meu gosto musical, pensando-se na pós-modernidade e em sua explosão de barreiras culturais, a grande maioria

de língua estrangeira. De fato, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o próprio nome do espetáculo contém essa dicotomia cultural apresentada pela pós-modernidade, quando elege, além da personagem, o nome de um DVD da artista Beyoncé, e isso aproxima as atrizes da personagem, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> conhecem as músicas trabalhadas.

Apesar de, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> no momento, o grupo não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estar tendo encontros, enquanto ensaiávamos, o processo físico tomava a maior parte dos ensaios, relegando as leituras e formações, estas tendo sido feitas no início do trabalho. A entrega das participantes é gratificante, apesar de, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como adolescentes, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sempre estarem focadas, o que leva grande parte do estímulo, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> todas têm um compromisso com a personagem. <ENG-MONOGL> As diversas apresentações demonstram o amadurecimento das atrizes e do olhar do público da cidade, sendo que o segundo passa a, em determinado momento, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ser um objetivo a ser seguido. <ENG-MONOGL> O “eu sou... Medeia” toma conta das cabeças e é lembrado a todo instante. Principalmente, houve a conquista da reflexividade nas atrizes, mesmo que <ENG-MONOGL> de forma desnivelada, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o processo perdura por dois anos, <ENG-MONOGL> o que torna a experiência significativa também para o pesquisador, que é o diretor do espetáculo. Essa reflexão seria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a almejada no trabalho, e está em vários setores da vida, <ENG-MONOGL> a ação artístico-estética, inicialmente objetivada, estende-se para a reflexão social e simbólica, as questões de relações sociais, a problemática feminista. A miscelânea de sensações só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> pode <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ser aplacada – ou agravada – pela fragmentação constante e desorganizada da modorra cotidiana, neste caso, pelo fazer teatral (re)fragmentado, reconstruído a partir das experiências internas e externas às alunas-atrizes.

É claro que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, como em todo processo, existem as intempéries, falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de tempo, os problemas de utilização do espaço na instituição, o fato de os municípios serem tão carentes e pobres em transporte público, tudo isso atrapalha o andamento dos ensaios <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que, apesar disso <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, são feitos em mais de um dia por semana. Esses problemas, pouco expostos na escrita da pesquisa, tiveram menos força no desenvolvimento do trabalho, frente aos problemas de ordem interna ao grupo, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os envolvidos se esforçavam para que fossem superados.

<ENG-MONOGL> A importância do trabalho está argumentada justamente nessa transformação (re)contínua dos olhares sobre o fazer teatral e de como ele pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ressignificar várias vezes, num ciclo infundável, as relações com o mundo. <ENG-MONOGL> A apresentação que eu faço disso vai se focar principalmente nessas relações e suas consequências. <ENG-MONOGL> Na explanação dos passos seguidos na pesquisa, optei por dar um tratamento teórico mais arraigado nos dois primeiros capítulos, para depois seguir uma linha mais intimista.

[...]

IDART4MDE

1. INTRODUÇÃO

1. 1. Dos desafios

<ENG-MONOGL> Quando inicio o mestrado profissional, em 2014, também começa a surgir em mim a vontade de trazer à tona vários aspectos que permeiam minha prática docente. Dentre eles o mais inquietante são as dificuldades em realizar um ensino coerente com minhas vontades junto ao que é preconizado pelos documentos que norteiam o ensino de Arte na educação básica.

<ENG-MONOGL> Os desafios aceitos historicamente são muitos e vão desde os mais localizados na área em que atuo, como os horários limitados, até os que estão presentes em todas as áreas de conhecimento, como a divisão fracionada desses horários. Além disso, há questionamento de ações simples como, por exemplo, registrar a presença dos alunos como uma forma de fiscalização.

Para o ensino de Arte nas escolas do Estado de São Paulo, geralmente é reservado apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> duas aulas no ensino fundamental ciclo I, <ENG-MONOGL> que atende a alunos do 1o ao 5o anos, e também para o ensino fundamental ciclo II e ensino médio (6o, 7o, 8o, 9o, 1o, 2o e 3o). Uma das dificuldades de lidar com esse tempo reduzido nas escolas estaduais é a realidade presente, em que as salas de aulas na maioria das vezes se encontram com alunos matriculados além das capacidades por turma e em desacordo com uma legislação que é nacional e, portanto, superior. Segundo a LDB/96 (leis de diretrizes e bases), em seu Art. 25 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento [...]”, e ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, com o Art. 53o inciso IV <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, indica ser necessário “fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio [...]” (BRASIL, 1996, p. 10-9).

Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> vários projetos de leis no Brasil, inclusive no Estado de São Paulo, estarem buscando limites para assegurar uma melhor qualidade no ensino, na prática ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se encontram casos onde o excesso de alunos é exagerado, como mostram os trechos da reportagem abaixo <ENG-HGL-CONT-PROC-END>:

Na volta às aulas da rede estadual de São Paulo, alunos e professores depararam-se com turmas mais cheias que o devido. Na rede, classes que deveriam ter até 40 estudantes têm 50, 55, 60 e até 85 matriculados. [...] Com excesso de alunos, os professores dizem que não conseguem dar aulas adequadamente em salas em que falta espaço e infraestrutura. [...] “Muitas vezes os alunos chegam na primeira aula e têm de ficar buscando as carteiras em outras salas. Não dá. Essa semana era de acolhimento, para conversar com os alunos, conhecê-los. A gente não tem condição com tanto aluno”, afirma o professor de história Silvio de Souza. (CAPUCHINHO, 2015). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Como se não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> bastasse, para o ano de 2016, a Resolução de número 2 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 8 de janeiro de 2016, que estabelece <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> diretriz e critérios para a formação de classes de alunos nas unidades escolares da rede estadual de ensino, também abriu a oportunidade <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> para que o limite estipulado também possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser ampliado em 10% de sua capacidade. “§ 2o – Excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada, assim o exigir, poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV deste artigo” (BRASIL, 2016) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Contribuindo ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mais para a superlotação das salas.

<ENG-MONOGL> Nós professores de todas as áreas do conhecimento <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, além do domínio dos conteúdos e dos desafios burocráticos, também nos debruçamos sobre os problemas disciplinares em que os alunos se encontram.

<ENG-MONOGL> Lidar, muitas vezes, com essa grande quantidade de alunos que estão em fase de desenvolvimento e geralmente vivenciando conflitos sociais e familiares, e ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a busca por suas identidades, reflete em atitudes difíceis nos contextos onde se encontram, inclusive na escola.

Durante meu convívio no âmbito escolar, pude <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que uma das maiores dificuldades entre os alunos é a falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de limites por parte da família, conflitos familiares, o consumismo exagerado e a falta do hábito de estudos, fatores que interferem bastante no contexto da escola, fragilizando a capacidade de desenvolvimento educacional. Além da carência que as crianças demonstram junto à falta de comprometimento dos seus responsáveis, me revela uma vontade necessária de tentar realizar um trabalho verdadeiro e eficaz, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> tendo em vista <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o julgamento errôneo da família que na maioria das vezes atribui somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> à escola o papel de sanar problemas consequentes de sua negligência, sendo que a educação do indivíduo deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser vista com um misto de responsáveis, envolvendo fundamentalmente a família.

É claro que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os cursos de formação continuada oferecidos aos docentes, na atualidade, são recheados de conteúdos que tratam sobre as perspectivas para diversidade cultural, multiculturais, inclusão, direitos humanos, etc. <ENG-MONOGL> Tais cursos geralmente tendem, em seus objetivos, a dar suportes para o domínio, a compreensão e a ampliação de conhecimentos para o trabalho em sala de aula. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> parece <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> serem suficientes junto à tentativa de sanar dificuldades disciplinares dos alunos sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o apoio e a intervenção familiar, refletindo muitas vezes no desinteresse na realização de cursos continuados ou até mesmo ingresso nesta formação. Pesquisas apontam que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a formação docente através de cursos de licenciaturas são cada vez menos procurados.

Uma pesquisa feita no ensino médio pela Fundação Carlos Chagas mostra que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

apenas 2% dos entrevistados pretendem cursar Pedagogia ou alguma licenciatura, carreiras pouco cobiçadas por alunos das redes públicas e particular. A pesquisa, que ouviu 1.504 alunos de 3o ano em 18 escolas públicas e privadas de oito cidades, [...] contou ainda com grupos de discussão para entender a baixa atratividade da carreira docente. Apesar de reconhecerem a importância do professor, os jovens pesquisados afirmam que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina desgastante. (ESCOLA, 2010).

Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o teatro ter sido tão importante em minha vida, onde pude participar de situações que expandiram minhas capacidades durante a adolescência e permitiram junto às outras linguagens adquirir suporte para o início de minha vida profissional docente, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sinto <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> bastante dificuldade em trabalhar o teatro com meus alunos em classes comuns, e reconheço <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que essa realidade assola muitos outros profissionais do nosso país, conforme nos aponta Arão Paranaguá Santana (2003, p. 5) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>:

[...] inúmeros obstáculos que impedem o pleno desenvolvimento do ensino da arte e particularmente do teatro – os quais deverão ser suplantados a médio e longo prazo –, pauta na qual incluem-se problemas gerais do sistema educacional, a saber: turmas abarrotadas de alunos, espaço físico inadequado, tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas, má qualidade do material didático, diálogo truncado e falta de parcerias, inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional, mentalidade servil e avessa à ousadia, baixa remuneração dos trabalhadores da educação.

Como lembra esse autor <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> neste outro trecho, apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> “das dificuldades, existem instrumentos que podem ser utilizados para a transformação da realidade, e sua apropriação implica na criação de possibilidades de construção do futuro” (SANTANA, 2003, p. 5). Assim como esse autor <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, acredito que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, tendo propriedade dos benefícios dos quais a linguagem teatral pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> proporcionar <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, conseguirei <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> superar alguns desses desafios. Sinto <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> necessidade de não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> me aquietar diante dos obstáculos e de tentar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> buscar caminhos para a ampliação dos recursos do teatro dentro da escola.

<ENG-MONOGL> A realização da minha pesquisa de mestrado vem nesse propósito de contribuir com minha prática docente. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> por onde começar? Como estar em consonância com o que é preconizado em documentos oficiais para o ensino/aprendizagem em Arte no ensino fundamental?

Como já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> mencionei, <ENG-MONOGL> o teatro esteve presente em minha trajetória antes da minha formação profissional como docente e por isso opto por começar rememorar esse percurso com o intuito de que tal operação possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> me ajudar nessa reflexão.

1.2. Da escrita sobre si, a memória e a organização desse trabalho

Para a escrita desse trabalho, opto por levar em consideração <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> meu processo pessoal formativo, destacando as acentuações dentro de minha história, onde a arte se fez presente. <ENG-MONOGL> Um processo que começa muito antes de me graduar em Artes na universidade.

Alguns estudos recentes, como é o caso de Souza (2008) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, tratam de questões vinculadas à construção identitária de profissionais da docência em processo de formação inicial/continuada, especificamente por meio de narrativas autorreferentes, entendidas como instrumento de (auto) formação, de pesquisa e de intervenção no contexto da pós-graduação:

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. (SOUZA, 2008, p. 45). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Tais abordagens sobre temas relacionados às “autobiografias” e “escritas sobre si” têm servido de base em estudos de alguns pesquisadores do Brasil <ENG-HGL-CONT-PROC-END> desde os anos 80 do século XX. O objetivo desde então foi o de “renovar, metodologicamente a pesquisa em ciências humanas, contrapondo-se ao paradigma dominante, que tem como pilares a objetividade e a intencionalidade nomotética” (SOARES, 2010, p. 3). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Essa oposição evidencia-se na medida em que a construção da experiência centra-se na

singularidade/subjetividade do sujeito e na proximidade entre pesquisador e sujeito da pesquisa. A partir dessa década há uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizam uma mudança de eixo que supera a racionalidade técnica, para uma diversidade de concepções que valorizam a experiência vivida. Os docentes passam a ser reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo. Colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. [...] “Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. (SOARES, 2010, p. 3). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

É através de referenciais que destacam possibilidades <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de contribuição da reflexão histórica na formação do professor que farei <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> emergir reflexões através de uma viagem em mim mesmo. Acredito que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma forma de racionalizar a emoção esteja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> na nossa capacidade de reviver situações através do movimento dentro da possibilidade de recordar, reviver e reencontrar através da memória situações tais quais sejam possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tocar em experiências que de certa maneira foram importantes no processo de construção, primeiramente pessoal, nas demais áreas do desenvolvimento humano, inclusive em sua formação escolar, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estarem numa sequência lógica, necessariamente. Benjamin (apud Branco, 1997, p. 26) diz <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ser necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> criar uma quebra, uma interrupção no tempo linear da vivência, para que se possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> descobrir e identificar o conhecimento advindo das experiências. A potencialidade existente nos referenciais ativados pela memória pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> influenciar significadamente o sujeito, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a coerência baseia-se na subjetividade do indivíduo, fazendo com que haja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fundamento na medida em que é dado contexto a partir das lembranças.

É nesta perspectiva que justifico <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a utilização de fotos e outras imagens que ficaram como registros [quando existirem] e a própria forma de escrita como tessitura desse trabalho.

[...]

1.3. Sobre a experiência e os seus fundamentos

Ao experimentar um processo em arte, o sujeito que participa pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se deparar com saberes tornando clara a teoria, suas variadas vertentes, possibilidades, contextualização, reflexões, etc.

Há possibilidades que apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a experiência pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> elucidar. Muitas vezes, existem possibilidades em arte que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguimos realizar apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> pautados em livros, textos e materiais teóricos. Outras vezes, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> aquilo que de certa forma foi realizado através de “receita”, como uma receita culinária passo a passo, você precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> experimentar, saber seu procedimento, ingredientes, modo de preparo, etc. Mesmo assim <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, o prato ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sairá igual todas as vezes, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> com o mesmo gosto e textura, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> cada um tem suas peculiaridades e experiência pessoal.

Falando do ensino de Arte escolar, é importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o foco na experiência para potencializar tanto apropriação das linguagens artísticas aos alunos quanto auxiliar na didática docente. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, a preparação para isso deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> significativa para o profissional que deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> fazer da experiência uma constante em sua formação contínua de forma generalizada. Já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a escola é um lugar de preparação, ou seja, uma etapa ou treino para a vida em sociedade, na qual o aluno será responsável pelas suas buscas, faz sentido que o professor elucide caminhos onde se pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> chegar, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> espelho. Espelho seria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> dar exemplos fechados, que talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> reflita (e nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se faz refletir) de forma experimental.

Para construirmos uma ideia mais profunda sobre a importância da experiência em um processo de ensino/aprendizagem em Arte,

recorro a Larrosa (2002, p. 27) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, que faz <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> uma comparação entre esse tipo de saber e o conhecimento objetivo:

Para entender o que seja a experiência, é necessário retornar aos tempos anteriores à ciência moderna (com sua específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual se constituiu a definição moderna de vida como vida burguesa). Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um páthei máthos, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Assim, para que se estabeleça <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma elaboração contextualizada sobre a experiência de um processo é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> explicitar que a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA 2002, p. 27) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Também destaco <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> compreender que,

se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2002, p. 27). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Tendo evidências do que é um processo alicerçado na experiência, nós professores de Arte <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fazê-la presente em nossa existência de forma a completar primordialmente nossas atividades diárias levando assim a uma constante reflexão sobre a prática docente. Sobre esse assunto, o filósofo Aristóteles disse <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>:

[...] existe um único mundo: este em que vivemos. Só nele encontramos bases sólidas para empreender investigações filosóficas. Aliás, é o nosso deslumbramento com este mundo que nos leva a filosofar, para conhecê-lo e entendê-lo. (apud OLIVIERI, 2006, s/p).

Só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a partir do desejo de investigação é que podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> nos influenciar e levar os alunos a processos que permitam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a compreensão e reflexão sobre variados assuntos, inclusive o que compete às linguagens artísticas. O aluno deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> instigado por uma “[...] ‘reflexão’ e [...] ‘reflexão crítica’, ‘reflexão sobre prática ou não prática’, ‘reflexão emancipadora’ [...]” (LARROSA, 2002, p. 20) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

1.3.1. Pensando a experiência no processo de transformação da contemporaneidade

Na contemporaneidade em que vivemos, estamos elucidando “[...] um tempo sempre presente, extenso e, inclusive, marcado fundamentalmente pela obscuridade. [...] Um tempo crítico que só pode ser surpreendido em relação a outros tempos, que por sua vez também foram contemporâneos” (FAVARETTO, 2012, p. 6) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Assim, tendo em vista <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> toda a complexidade presente neste tempo, é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> considerá-la e compreendê-la em seus problemas sociais, políticos, históricos e sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> desconsiderar que as dificuldades educacionais estão na atualidade se relacionando ao aqui e ao agora, e que também não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> desconsiderar o que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> foi e o que passou. Acredito <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que, durante a função docente, nós

professores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> assumimos alguns compromissos:

[...] a nossa tarefa, de escavar a obscuridade da cena contemporânea. [...] Esta atitude é fundamental, e tem que ser objeto de um trabalho de rememoração, de elaboração analítica, porque só assim se pode identificar o que é e o que não é simplesmente precário, passageiro, que só tem caráter de evento, tendo em vista pesquisar as possibilidades do que é permanente no movimento contínuo de transformação. (FAVARETTO, 2012, p. 2). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Na perspectiva de levar transformação para dentro do âmbito escolar, concomitantemente à reflexão crítica dos alunos sobre a sociedade, a fim de transpor as barreiras sobre esta “relação tensa entre efêmero, precário e permanente estaria a crítica permanente de nosso ser histórico e, portanto na atualidade das Luzes, diz Foucault” <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (FAVARETTO, 2012, p. 2) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Junto aos nossos alunos precisamos procurar <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> situações de aprendizagens de reflexão sobre o contexto social do qual pertencem.

Em outras palavras, se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fosse recorrer a muitos boatos errôneos <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> no meio acadêmico entorno da palavra “aluno”, que dizem a <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> etimologia estar relacionada à palavra “sem luz” – mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> está correta –, então poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> dizer <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> junto a Foucault <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que nós professores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> precisamos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> reacender este aluno através de experiências que iluminem a obscuridade do seu contexto.

É claro que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> muitos fatores acabam negando a experiência, como se fosse <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> cômodo basear o ensino apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> por meios ligados à tecnicidade didática e às limitações teóricas das diferentes linguagens e áreas do conhecimento, fazendo com que haja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a perda da unidade experimental.

A globalização, a aliança entre o capital e a tecnociência, a importância cada vez maior da informação; a convivência de três espaços, o geográfico, o socioambiental e o virtual; o biopoder como administração dos indivíduos e das massas, gestão dos corpos e das populações; configuram um grande dispositivo de dominação. É preciso, é imperioso, assim, tentar compreender estas transformações, sem dramas, mas sem negligenciá-las. (FAVARETTO, 2012, p. 3) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Mesmo com <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> todas as desilusões e vazios de ideias a se defrontar com as problemáticas encontradas na contemporaneidade, se faz necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> buscar caminhos para o estímulo do pensar, refletir, intuir e iluminar-se em relação a possibilidades transformadoras. Para isso, “[...] é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-OBR>, sim, reiterar, recodificar, reinscrever a modernidade, para iluminar o presente inconsistente através daquilo que no passado ou cumpriu-se ou foi esquecido ou foi reprimido; melhor ainda, obscurecido pela própria força dos projetos” (FAVARETTO, 2012, p. 6) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Este é o desafio e a tarefa contemporânea: configurar e decifrar uma paisagem desconhecida, indeterminada, o que exige não a aplicação de um modelo ou sistema legitimados, inclusive os dispositivos articulados pela modernidade, mas o mergulho no heteróclito e na diferença, aí procurando inventar um ponto estratégico para fazer face à indeterminação. Entender, por exemplo, o conhecimento como processo, como devir que tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações. (FAVARETTO, 2012, p. 5). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

É necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> que práticas a favor das experiências sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> levadas para dentro da escola.

Apesar das experimentações e iniciativas há bastante tempo em desenvolvimento entre nós – de ordem teórica, técnica, de processos e procedimentos, de organização de sistemas, etc. –, é um campo que ainda mantém uma distância acentuada entre discursos modernizantes e práticas modernizadoras, entre desejos de atualidade e

persistência de modelos que conflituam com a heterogeneidade cultural. No fundo, continua a valer o pressuposto de que a educação visa a realizar um programa de reunificação da experiência, por exigência do dever de formação e necessidade de cumprir objetivos e produzir ações com o mínimo de consenso – o que frequentemente nega o devir. (FAVARETTO, 2012, p. 6). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Nós professores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> necessitamos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> iluminar-nos sobre as ideias de que:

Embora saibam os educadores que as práticas educativas exigem hoje a coexistência de múltiplas referências teóricas, culturais, sociais e políticas, que é impossível fechar os olhos para as transformações de toda ordem, especialmente aquelas provocadas pela tecnociência – transformações da consciência da sensibilidade, dos afetos e comportamentos que repercutem na teoria e nas práticas educacionais –, parece que eles (nós), os educadores, ainda sonham com uma espécie de unidade sociocultural moderna, na qual “todos os elementos da vida cotidiana e do pensamento encontrariam um lugar como em um todo orgânico”, tendo em vista a tão propalada “formação integral” dos educando. (FAVARETTO, 2012, p. 6). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Assim, para que pensemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> em “[...] questões educativas e culturais sob a perspectiva da nossa atualidade, da qual somos contemporâneos, tendo, contudo, como referência o pensamento iluminista, que ainda é determinante em grande parte do que somos, pensamos e fazemos hoje [...]” (FAVARETTO, 2012, p. 7) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, devemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> também apostar no devir.

[...] apesar de todo nosso empenho na educação como transformação, da nossa aposta no devir, o sentido metafísico de formação, ainda que a formação como processo, permanece. Pois nesta concepção, tão resistente, formar é formar-se; supõe aprimoramento e engrandecimento do espírito. Nesta elevação espiritual, a formação implica ruptura com o imediato e a passagem do particular ao universal; um sair de si, um lançar-se para além de si. Formação supõe, então, realização de uma forma, um acabamento. É construção de uma forma interior – mental, psíquica, espiritual –, passagem da forma exterior a uma forma interior. (FAVARETTO, 2012, p. 10). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

É na concepção da elevação do espírito e da autoformação trazida pelo autor <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que penso <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que nós, antes mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> do ofício docente, devemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> também ser artistas e buscar a prática de experiências que nos coloque também no papel de um professor-performer, que seria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a função de um professor que assume o papel narrador como parte inerente ao jogo, demonstrando através de suas atitudes sua credibilidade no que está sendo realizado. <ENG-MONOGL> Na perspectiva de exemplificar esta atuação, trago abaixo um pouco de minha trajetória educacional, artística e como professor de Arte da educação básica.

IDART5EEM

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> O presente estudo se constitui a partir de uma investigação a qual é resultado de inquietações e reflexões oriundas da atuação em dois espaços sociais. <ENG-MONOGL> Um, a escola pública, onde se atua como professora de artes há nove anos e, outro, o Coletivo Intervenção Cultural – Ponto de Cultura da cidade de Imbituba, em Santa Catarina, o qual se é idealizadora e fundadora, onde atualmente se atua como gestora diretamente na articulação de ações em rede junto às comunidades, acompanhando, discutindo e fortalecendo as políticas públicas para cultura.

Partindo destas duas realidades, <ENG-MONOGL> a pesquisa analisa como se constitui a relação espaço escolar com a produção cultural a partir da relação escola e comunidade, fundamentada a partir de reflexões acerca da mediação cultural e do <ENG-HGL-CONT-PROC-END> cotidiano não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> documentado como possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>

de resistência à cultura dominante, bem como à indústria cultural. Igualmente, <ENG-MONOGL> o estudo analisa as possibilidades de contribuição do ensino da arte para a ampliação de uma política cultural não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>hierarquizada dentro do espaço escolar público.

Na atuação como professora de arte, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sempre optou-se pelo trabalho em escolas públicas. Esta escolha decorre da crença <ENG-HGL-CONT-PROC-END> na potência em que a escola pública pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> alavancar diante da atual necessidade de uma transformação social.

A experiência junto ao Coletivo Intervenção Cultural ampliou as reflexões sobre o papel da mediação cultural entre escola pública e comunidade, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> as ações realizadas pelo grupo acontecem através de parcerias com escolas públicas em ações desenvolvidas juntamente às comunidades, as quais as escolas estão inseridas.

<ENG-MONOGL> O estudo busca articular estas duas dimensões, a fim de ampliar reflexões sobre o atual sistema educacional, vindo a contribuir para a construção de novos discursos frente ao ensino da arte na contemporaneidade.

Este estudo é pensado em função da emergente necessidade de reflexões que problematizem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a relação do ensino da arte com a atual produção cultural, buscando evidenciar a emergente necessidade de um ensino de arte que, através da mediação cultural, ressignifique <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> e potencialize a experiência artística e cultural da escola e da comunidade escolar a qual está inserida.

Destaca-se, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ainda, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que esta pesquisa é parte de uma ação em rede entre cinco professoras de artes visuais que configura o Projeto —Uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina, orientado pela professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. <ENG-MONOGL> A proposta abrange as seguintes pesquisas realizadas dentro do Mestrado Profissional em Arte: Gravura Expandida de Eliane Aparecida Scheis; A presença das Mulheres na Ciberarte: uma investigação e manifestação na escola, de Barbara Bublitz; A fotografia no espaço escolar: um estudo sobre o olhar poético dos alunos do 9º ano da EBM Batista Pereira, de Estéfanie da Cunha Rocha; Expografia nas escolas: concepções e montagem de exposição artísticas no espaço escolar de Loélia Maia do Santos. <ENG-MONOGL> Deste projeto, surge a exposição itinerante Olhares em trânsito- Experimentos expositivos na escola, a qual se apresenta como objeto de análise. Ressalta-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a importância do apoio institucional do LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores, da UDESC, e do edital Prodocência da CAPES no financiamento de materiais para a itinerância das exposições.

<ENG MONOGL> _- No primeiro capítulo, Dos conceitos de cultura: e se a escola for a resistencial abordou-se, a partir de Terry Eagleton, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sobre o conceito de cultura e como este é posto na contemporaneidade e as relações entre capital cultural e espaço escolar, a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e Néstor Caclini. <ENG-HGL-CONT-PROC-END> Em sua primeira subdivisão, a partir dos escritos de Terry Eagleton elucidou-se o conceito de cultura construído. <ENG MONOGL> Sua segunda subdivisão, intitulada —Capital cultural e espaço escolar, tem como intuito proporcionar reflexões acerca do capital historicamente cultural e da produção simbólica dentro do espaço escolar.

No segundo capítulo, —Mediação como práxis do pensamento artístico e cultural¹ buscou-se discutir sobre o conceito de mediação dentro das práticas pedagógicas e dentro do contexto escolar, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o aprofundamento em estudos sobre mediação justifica-se pela necessidade de se refletir sobre como o espaço escolar inclui-se dentro deste processo, e de como a escola se apresenta como espaço de mediação e democratização cultural.² <ENG-MONOGL> Elucidando esta reflexão, em um primeiro momento, o capítulo busca abordar o conceito de mediação na arte e se baseia nos escritos de Anne Cauquelim, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> logo calçado nos pressupostos de Lev Semenovitch Vigotsky, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> e vem analisar o contexto da mediação dentro dos processo de ensino e aprendizagem. <ENG-MONOGL> Em sua primeira subdivisão, —Mediação cultural: o mediador e suas contribuições³ tem o intuito de refletir sobre os conceitos de mediação em arte, partindo dos pressupostos expostos por Consuelo Schlichta e Mirian Celeste Martins, , <ENG-HGL-CONT-PROC-END> e, adentra ainda, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de forma a elucidar as questões relativas ao ensino da arte aos escritos de Catia Canton e Adolfo Sánchez Vázquez. <ENG-MONOGL> O segundo subcapítulo intitula-se —Escola: espaço de produção cultural⁴ e tem como escopo refletir e repensar a escola pública como espaço sociocultural, como lugar de muitos. O texto encontra em Szepeleta e Rockwell este centro de análise, partindo dos estudos sobre cotidiano não documentado. <ENG-HGL-CONT-PROC-END>

<ENG-MONOGL> O terceiro capítulo analisa, a partir dos estudos teóricos realizados, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o projeto Exposição Itinerante: uma possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas

dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, partindo da Exposição Olhares em trânsito: experimentos expositivos na escola, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> ação resultante deste projeto a qual serve de objeto de análise e reflexão do presente estudo. A análise busca evidenciar as possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuições desta ação nas questões aqui elucidadas.

<ENG-MONOGL> Por fim, nas considerações, ressaltou-se questões reflexivas relativas ao ensino da arte, mediação cultural e espaço escolar que foi adensando ao longo do desenvolvimento do estudo em questão. Buscou-se, com este estudo, contribuir para a construção de discursos dentro do ensino da arte que venham <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a ecoar em movimentos de resistência dentro do espaço escolar ao atual sistema vigente.

<ENG-MONOGL> A metodologia utilizada na presente pesquisa de carácter qualitativo culminou na pesquisa bibliográfica, juntamente com a coleta de dados através da análise dos questionários aplicados junto aos alunos participantes do projeto.

Por fim, é importante salientar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a importância da realização do presente estudo que contribui com a escassa produção acadêmica deste tema no contexto nacional. <ENG-MONOGL> A presente pesquisa almeja ampliar as discussões acerca desta problemática, considerando, principalmente, o atual contexto político pelo quais os brasileiros estão vivendo, o qual não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se deixa dúvidas quanto à importância de que os espaços escolares públicos sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> olhados com maior atenção, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é dentro deste espaço público de ensino que se constrói o senso de democracia e da importância da resistência à cultura dominante.

HISTÓRIA

IDHIS1EDH

1 INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> Refletir sobre o tempo e sobre as temporalidades é uma tarefa complexa para o historiador, por mais presente que a dimensão temporal esteja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> em seu trabalho. Efetivamente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, “fora do tempo” não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> há História. Para professores a abordagem dessa temática na Educação Básica é ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mais complexa por tratar-se de um tema que envolve muita subjetividade.

Tendo em vista <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a complexidade e a importância do entendimento das noções das relações de temporalidade, ofereceu-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma proposta de formação continuada para professores de História do município de Arroio do Meio. <ENG-MONOGL> O objetivo desse programa foi a discussão das questões do tempo e de temporalidade que perpassam a sala de aula e sua importância para a compreensão dos processos históricos. É importante salientar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a intenção do programa não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> era elaborar um novo currículo de História, ou uma verdade absoluta para essa disciplina e suas metodologias em sala de aula. <ENG-MONOGL> A intenção era promover a discussão, era problematizar esses conceitos de forma que se tornasse <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perceptível <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID>, inclusive, a historicidade daquilo que se tem como dado ou naturalizado para as metodologias de ensino de história.

Sendo o historiador, o profissional que busca fazer da história <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a ciência “dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, <ENG-MONOGL> o professor de História usa o tempo como recurso didático para a construção de representações sobre as sociedades do passado. <ENG-MONOGL> O professor trabalha com os problemas da temporalidade para a compreensão das representações sociais compartilhadas pelas sociedades do passado e algumas delas, eventualmente, que permanecem no presente. <ENG-MONOGL> O historiador estuda o tempo tornando-o objeto e ferramenta de sua pesquisa. Portanto, o professor de História deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> entender as questões das temporalidades também como objeto de ensino e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como ferramenta. O professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> pensar o tempo e levar a refletir sobre ele, para além da linearidade, sobre suas rupturas, permanências, simultaneidades, continuidades e descontinuidades.

Há de se reconhecer <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, que, em sua formação inicial, a maior parte dos docentes não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> teve oportunidade de discutir ou perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> os conceitos que se pretende discutir neste trabalho e a relação entre eles, de maneira a reconhecer a historicidade do Tempo e

a construção das ideias de temporalidades. E, a partir disso, compreender que os conceitos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são naturais e resultam de um processo de elaboração social que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é dado, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> criado.

Conforme Selva Guimarães (2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, há uma carência significativa de discussões pedagógicas nos cursos de licenciatura em História ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na atualidade. Dessa forma, <ENG-MONOGL> os profissionais entram no mercado de trabalho, na escola, cheios de conhecimentos de História, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com dificuldade em mediar a cultura escolar com a acadêmica. Diz a autora <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>:

Os cursos superiores de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento têm um papel importante na formação permanente do professor de História. Trata-se do lugar social, institucional, que tem o poder de formar e certificar o profissional, tornando-o habilitado para o exercício do magistério em todos os níveis. (GUIMARÃES, 2012, p. 116).

A partir disso, é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> reconhecer a necessidade de um debate mais amplo acerca do ensino de História, junto aos professores dessa disciplina, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os professores, em sua grande maioria <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, foram formados para o entendimento de uma história sequencial e progressiva no modelo quadripartite¹. É importante ressaltar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> essa formação deu-se desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, até os cursos do Ensino Superior. <ENG-MONOGL> A formação continuada que se propôs pretendeu ser um espaço para discutir esse modelo tão naturalizado nas instituições de ensino.

Dessa forma, podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> destacar três aspectos que foram postos em discussão neste trabalho: <ENG-MONOGL> a) a forma como as temáticas relacionadas ao tempo e à temporalidade são trabalhadas em sala de aula; b) a importância de uma discussão acerca desse assunto, tendo em vista as mudanças previstas para a organização do ensino de História; e c) a formação dos professores de História, que continua pautada no modelo quadripartite, o qual é reproduzido nos bancos escolares pelos docentes. <ENG-MONOGL> A intenção deste trabalho, então, é promover reflexões sobre esses três aspectos articulados à formação continuada.

[...]

Para dar conta da problemática e dos objetivos propostos, inicialmente analisou-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o estado da arte das seguintes temáticas que permearam a proposta: formação continuada de professores, ensino de história e noções de temporalidade. Dada a natureza do trabalho <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, <ENG-MONOGL> procuramos focar em referências bibliográficas nas quais havia correlação entre esses temas. Pôde-se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> observar que boa parte das obras que fazem a interação proposta a partir da análise de livros didáticos ou da construção das noções de tempo nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que há uma lacuna na literatura sobre os temas abordados no sentido de correlacioná-los. Além disso, foi possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> constatar a necessidade desse tipo de análises já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> estava em tramitação uma nova Base Comum Curricular² que reorganiza <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> os temas a serem tratados ao longo da vida escolar dos estudantes e que traz <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> à tona novas discussões teóricas, entre elas, as noções de tempo e as relações de temporalidade.

[...]

A intenção deste trabalho é, portanto, correlacionar as discussões teóricas a respeito das noções de tempo e as relações de temporalidade com a experiência prática de uma formação continuada para professores de História. Vale salientar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> esta pesquisa não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pretende criar um novo modelo metodológico que substitua <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> aquele que os professores já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> estão habituados, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ampliar as suas percepções acerca dos temas propostos, de forma que, a partir da abertura de horizontes das discussões teóricas, os professores participantes possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> mudar algumas de suas práticas educativas. Propusemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o contato com pressupostos teóricos que desafiam os cursistas a transformar sua percepção, desnaturalizando e problematizando a experiência de tempo como construção social das temporalidades.

A delimitação dos períodos históricos, que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> foi classificada como o tempo trabalhado (ou seja, que sofre a ação do historiador), tem sua importância destacada, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> “identifica continuidades e

rupturas; abre o caminho para a interpretação. Ela torna a história não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> propriamente inteligível, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, pelo menos, suscetível de ser pensada” (PROST, 2012, p.108) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Eis a intenção deste trabalho: possibilitar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que a História ensinada na escola, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pensada e refletida.

À medida em que se complexificam as noções de tempo e temporalidade, tomamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> consciência de que as relações que se têm com o tempo são construídas e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> naturalizadas. A partir disso, é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que as relações entre o passado e o presente não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são, necessariamente <ENG-HGL-EXP-ENT-OBR>, lineares e que são múltiplas. Sendo o passado também uma construção, esperamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ter contribuído para que os professores participantes da formação continuada possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ter construído metodologias para o ensino de História que apresentam noções e conceitos mais amplos e complexos em sala de aula.

IDHIS2PDM

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> Durante os anos que trabalhei como professora dos anos iniciais, sempre observei que faltavam materiais adequados para trabalharmos ensino de História local, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os memoriais que haviam disponíveis nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sempre estavam disponíveis nas escolas ou alguns não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> traziam informações adequadas para nosso trabalho com alunos de 4o e 5o anos. E essa falta de material apropriado tornava o ensino de História do município de Tupanciretã bastante

comprometido pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> muitos elementos de suma importância acabavam ficando fora do que ensinávamos a nossos alunos, e mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> questões e acontecimentos mais atuais dependiam do interesse dos professores para buscar fontes, o que na maioria das vezes não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> acontecia e o ensino se restringia a períodos mais antigos, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dando conta da complexidade da formação do povo da nossa cidade e dos vários momentos vividos pelo nosso município. <ENG-MONOGL> Nossos professores utilizam-se algumas vezes das produções dos memorialistas e vão montando seus materiais muitas vezes contando uma História que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> corresponde aos fatos ocorridos, com omissões importantes.

<ENG-MONOGL> Estas questões foram ao longo dos anos me instigando e me fazendo perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> a necessidade de produzir material apropriado para o uso de professores e alunos. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na maioria das cidades pequenas o que prevalece é uma História que privilegie <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> os grandes

coronéis, as elites, os “reis e rainhas”, <ENG-MONOGL> deixando a maioria da população excluída da sua própria história, contando feitos heróicos dos grandes senhores. <ENG-MONOGL> E esses silenciamentos e invisibilidades sempre me incomodaram e na oportunidade de fazer um projeto para um Mestrado profissional em Ensino de História, estas questões foram decisivas para determinar

o que iria pesquisar e intervir <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>. <ENG-MONOGL> Algumas questões que pautam também o ensino e aprendizagem me motivaram para ousar escrever o projeto e buscar a produção de um material novo e inovador, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> do ponto de vista da apresentação, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> um material que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> fosse <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> inundado de ideologia burguesa, que partisse <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> do presente para fazer representações do passado, buscando incentivar a partir da valorização do patrimônio local- material e imaterial, a nossa história, a nossa cultura, todos os elementos étnicos que constituíram nossa cidade, levando em conta todas as classes sociais que ajudaram na sua formação.

Na verdade, <ENG-MONOGL> o objetivo maior deste trabalho é a formação de uma identidade, a partir da valorização do patrimônio e história locais, visando uma identidade que seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> coletiva na qual os sujeitos sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> protagonistas desta história.

A decisão de trabalhar com produção de material didático-pedagógico, nasce da necessidade percebida <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> ao longo de quase vinte anos de docência, de um material apropriado para o ensino de História local, que aborde <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de uma forma didática as relações entre a História e o patrimônio do município de Tupanciretã, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o município não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dispõe de material adequado para o uso com os alunos como já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> falei <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> anteriormente. <ENG-MONOGL> Assim como as informações que estão disponíveis para pesquisa e ensino estão defasadas, com dados desatualizados e não <ENG-HGL-

CONT-DISC-NEG> abordam a sociedade de Tupanciretã na sua totalidade, deixando alguns grupos invisibilizados na dita “História Oficial”, bem como não<ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> existe nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tipo de incentivo a valorização do patrimônio material e imaterial do município, nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> projeto de Educação patrimonial, tornando as novas gerações excluídas do conhecimento sobre sua própria história.

<ENG-MONOGL> Além da prática cotidiana de sala de aula e a constante necessidade de buscar materiais apropriados para ensinar história local, posso afirmar que <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> outro fator importante que motivou este trabalho foi <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> no âmbito social, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> percebo <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> há muito tempo que a falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> da valorização de determinados grupos sociais e grupos étnicos na formação da nossa história, faz com que nosso aluno não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se perceba <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> pertencente a essa história, ele não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se reconhece em nada<ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>, quando, por exemplo observa o museu municipal Dr. Hélio Franco Fernandez 1 <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que mostra <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a história da grande elite latifundiária do município, <ENG-MONOGL> desvinculando e desvalorizando o importante papel do trabalhador – <ENG-MONOGL> principalmente do Frigorífico Serrana que foi o maior frigorífico da América Latina nos anos 1970/1980 – e sua contribuição para a formação dessa história. Assim como, <ENG-MONOGL> reliquias e fotos do Clube Comercial de Tupanciretã- o Clube da aristocracia, são centrais no museu e os Clubes e sociedades de negros e de trabalhadores estão omitidos e invisibilizados: nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o Salgueiro, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o Treze de Maio, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o Salão José do Patrocínio, o Clube União Operária, são lembrados como entidades recreativas de relevância para o município, sendo que o Salgueiro ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> permanece com atividades neste município e <ENG-MONOGL> os demais tiveram grande importância para o patrimônio cultural do município nos anos 1960/1970, principalmente no carnaval, com escolas de samba que abrilhantavam os carnavais em toda região.

Nem<ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> falamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> em entidades de representação de classes como Sindicatos e Círculos operários <ENG-MONOGL> que foram protagonistas de muitas atividades culturais e recreativas, assim como sociais e de resistência no município de Tupanciretã, inclusive com bibliotecas bem montadas na época, e serviços sociais prestados bastante reconhecidos pela população; essas entidades não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são lembradas, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> citadas, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> rememoradas no museu municipal e sabe-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> muitas fontes poderiam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ter sido retiradas dos antigos prédios destas entidades para fazer parte do acervo do museu, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> acabaram se perdendo e nunca <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foram valorizados. Pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> sabemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o museu é o primeiro lugar para iniciarmos um trabalho voltado para a Educação Patrimonial como nos indica Soares <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>: “Foi nos museus que inicialmente surgiu à metodologia da Educação Patrimonial, que tinha como proposta o desenvolvimento de programas didáticos neles. Posteriormente, este método de ensino foi adequado para que fosse implementado nas escolas” (SOARES, 2003, p. 25).

Outro elemento que me motivou, foi o <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> contato com vários estudos que abordam a questão da dicotomia academia-escola, isso me instigou <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, ao cursar História pela Plataforma Freire, já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> nos primeiros estudos de Pré-História, com o Professor Milder 2 -in memoriam- já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> pudemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> nos deparar com pesquisas incríveis e dados novos sobre a colonização do nosso estado, sobre nossa História e modo de vida dos nossos antepassados que nunca <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foi abordado nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> nos livros didáticos nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> nas produções que tínhamos acesso, nos causando encantamento. Com tanta pesquisa e tanta informação que era produzida na universidade e que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> chegava aos livros que nós professores tínhamos acesso, pude <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> verificar algo que era constantemente falado nas aulas <ENG-HGL-CONT-PROC-END>: a dicotomia escola-universidade. A falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de articulação para que estas pesquisas sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> divulgadas ou utilizadas por autores que abordam algumas questões faz com que informações de relevância deixem de chegar aos nossos alunos da educação básica.

<ENG-MONOGL> Desde então, nascia uma ideia de ressignificar nossa História, pesquisar a partir de várias fontes, levantar dados, trazer um pouco do que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> se tem produzido em termos do estado do Rio Grande do sul, relacionando a nossa História local. Neste sentido, Maurice Tardiff na sua obra Saberes docentes e formação profissional(2002) contribui quando afirma que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> professores de sala de aula devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> parar de ser tratados como estudos de caso nas pesquisas universitárias e afirma que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> estes professores podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> produzir não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>

reproduzir, ele convoca <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> pesquisadores, docentes, a unirem-se para produzir, ressalta que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> mundo acadêmico e mundo escolar devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estar se amparando para que os professores não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> vistos apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como reprodutores de conhecimento produzidos por outros grupos. Reforçando a ideia de <ENG-HGL-CONT-PROC-END> romper a dicotomia já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> citada.

<ENG-MONOGL> Outra questão, bastante peculiar que incita para este trabalho é a forma como a história oficial invisibiliza o passado missioneiro, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> hoje a grande maioria do nosso alunado e até nossos professores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de anos iniciais não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> têm conhecimento de que nas terras onde depois ergueu-se o povoado que deu origem ao nosso município, anteriormente era uma Redução, a Redução de São João, um “braço” da Redução de São Miguel que acolhia guaranis “excedentes” da Redução de São Miguel, se quer <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> imaginam de que forma essas terras acabaram nas mãos dos grandes latifundiários da época. As versões contadas nas escolas sempre me causaram estranhamento, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> sempre me interessei por este passado missioneiro omitido de todas estas gerações, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> entendo <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que devemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> conhecer nossa própria História e repassar para as novas gerações. Sobre a questão missioneira existe uma abordagem apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> lendária, somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o “mito da criação”, a lenda da origem do nome do município. TUPAN – CI-RETAN = terra da mãe de deus. Resumir esse passado missioneiro a apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> uma lenda <ENG-MONOGL> é uma forma de desvalorização dos povos indígenas, tratando-os de forma desrespeitosa e somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como figuras folclóricas, sendo que se sabe <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que sua contribuição para a formação cultural do nosso município e de todos municípios onde desenvolveram-se as reduções são incontáveis <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> essas omissões são motivadas por uma sociedade que desvaloriza determinados grupos étnicos em detrimento de <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> outros, infelizmente <ENG-MONOGL> o nosso alunado é quem mais é prejudicado, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> lhe é oportunizado um conhecimento verdadeiro sobre elementos importantes do passado que auxiliariam no entendimento do presente.

Todas essas questões levantadas irão fazer com que este trabalho tenha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma imensa responsabilidade e compromisso, tanto pelo viés da educação, como pelas questões sociais e identitárias que irá abordar. Uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> dará contribuições importantes para a construção de um imaginário social positivo na população a partir de uma proposta de educação patrimonial que responda <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a essas questões já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> elencadas, conforme nos aponta Soares <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>:

O objetivo é a valorização da memória e da identidade regional, através de um processo de identificação, reconhecimento e valorização do patrimônio local. Ao mesmo tempo, deve-se observar que a educação para o patrimônio é um instrumento de conscientização para a preservação da História local e regional, na medida em que resgata e valoriza as ações cotidianas como portadoras de importância sócio-cultural. Ainda, valoriza o „excluídos” da história por privilegiar os relatos orais, os conhecimentos tradicionais e não sistematizados (Soares 2003).

Esses elementos demonstram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a importância e pertinência deste trabalho pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> irá enfatizar questões que ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foram abordadas e subsidiará professores e alunos, demonstrando uma forma mais interessante de ensinar história, usando fontes, motivando pesquisa e produções, buscando um trabalho interdisciplinar e ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ser o início da construção de um trabalho de Educação Patrimonial.

1.1 O ENSINO NO BRASIL E ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Pensar em produção de material didático-pedagógico é totalmente inviável sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> fazermos uma reflexão sobre questões que pautam o ensino no Brasil, primeiramente, de um modo geral, para depois refletirmos mais especificamente sobre o Ensino de História.

Todos sabemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o ensino no Brasil e a educação, apresentam problemas graves, que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> vêm de longa data. Sabemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> mais de 50% dos jovens que concluem o ensino fundamental são considerados analfabetos funcionais, isso já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é prenúncio de que alguma coisa está errada. Existem vários teóricos e muitas pessoas discutindo <ENG-HGL-CONT-PROC-END> as mazelas do ensino no Brasil. Muitos que puseram se quer <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> os pés numa sala de aula para exercer a função docente, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que em virtude da grande desvalorização dos educadores <ENG-HGL-CONT-

PROC-END> se sentem à vontade para teorizar sobre o ensino, apontar causas, culpados, tecer estratégias. Hoje, qualquer pessoa se sente apta a opinar sobre a educação, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os principais agentes encontram-se numa posição delicada: desvalorizados social e financeiramente, desrespeitados, desmotivados. <ENG-MONOGL> Essa desvalorização dos professores e a falta de políticas públicas efetivas para mudar essa realidade, acrescidos de mais inúmeros outros problemas <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, criam um cenário de caos no ensino e nos faz concluir <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o ensino no Brasil está doente, ou melhor, agoniza.

Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> analisarmos todas estas questões pela ótica de alguns teóricos, como Saviane 3 <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, por exemplo, veremos que o sistema de ensino está comprometido com o fracasso de uma maioria. Segundo algumas teorias <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, que vêm a escola como um aparelho reproduzidor da ideologia burguesa e entendem que todos estes problemas, principalmente a questão do fracasso e evasão escolar estão relacionados a um projeto excludente que busca deixar a maioria à margem do processo, ou como refere Saviane <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>: marginalizados. Esse sistema educacional onde a maioria não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> obtém êxito, acaba por ser excluída ou por se excluir, quando falo <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> na maioria, falo <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> na maior parte da população <ENG-MONOGL> que é composta pela classe proletária, é extremamente segregador e responsável pela permanência das estruturas sociais que se preservam desde épocas mais remotas.

<ENG-MONOGL> Existem algumas teorias que buscam refletir sobre as questões da educação a partir de várias concepções. Saviane dividiu-as <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em teorias não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Sendo que, no primeiro grupo existe um esforço para demonstrar <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que a educação sozinha seria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> capaz de superar a marginalidade, já <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> no segundo grupo os estudos apontam que a educação para ter eficácia e mudar os modelos já <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> estabelecidos necessita de outros fatores principalmente de ordem social. <ENG-MONOGL> As teorias não<ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> críticas são elencadas numa visão que reforça as desigualdades, que culpabiliza o indivíduo pelo seu fracasso, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se ater a questões sócio-econômicas que permeiam todo processo. Essas teorias acreditam e fazem acreditar que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a educação por si só é capaz de mudar o mundo, entretanto<ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> as práticas baseadas nessas correntes pedagógicas não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foram capazes de promover realmente uma mudança efetiva na sociedade. É visível <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> sua negação para uma luta de classes e para uma sociedade estratificada, onde a ponta da pirâmide sempre terá as condições necessárias para o êxito, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na educação, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> para o acesso aos melhores postos de trabalho, às melhores universidades às melhores posições, mantendo a sociedade sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> as mudanças necessárias para irromper com um sistema que retira da grande maioria as condições necessárias para deixar as posições menos favoráveis. As teorias não-críticas entendem que <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> os fracassos escolares são acidentais, pontuais e podem<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser superados de maneira individual. <ENG-MONOGL> Essa visão faz reforçar a ineficácia do ensino, pois<ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> essas correntes tiveram e têm muita força nos sistemas de ensino do Brasil, <ENG-MONOGL> pautaram por muitos anos a nossa legislação, e ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> são muito freqüentes nas escolas brasileiras, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com novas roupagens.

As teorias crítico-reprodutivistas têm uma visão de que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a escola por si só não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dará conta de todas as demandas do ensino, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existem algumas questões que independem somente da escola, dos professores, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> depende de ações governamentais mais amplas, que promovam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> inclusão, redistribuição de renda e incentivos sociais sérios. Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser ingênuos a ponto de acreditar que somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a educação institucionalizada vá da conta dos problemas do ensino no Brasil, neste sentido P. Bourdieu e J.C. Passeron destacam a <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>existência do que chamaram “violência simbólica”, onde a sociedade utiliza-se de forças simbólicas para dissimular forças materiais que permeiam e impetram essa violência nas relações sociais. A escola seria<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma das grandes responsáveis por essas ações de violência simbólica, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> seria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> um aparelho reproduzidor de ideologia burguesa e perpetuação da sociedade dividida em classes, excluindo cada vez mais as classes sociais menos privilegiadas.

Isso se observa também no ensino de História, principalmente em História local, que narra apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a história de uma elite, de grandes coronéis, onde a maioria da população é ocultada dessas construções, onde nosso aluno assim como seus antepassados nunca <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são vistos como sujeitos dessa história. Isso também é uma forma de violência simbólica já citada, uma forma de exclusão e de motivação a uma possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> luta de classes

conforme nos alerta Saviane em <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Escola e democracia (1997), a partir da teoria de C. Baudelot e R. Estabiet. <ENG-HGL-CONT-PROC-END>

IDHIS3RDC

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> A presente pesquisa trata da narrativa e do lúdico, assim como de iniciação científica em espaço escolar. A inquietação que a produz diz respeito às possibilidades <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> do ensino de história – em particular na escola pública – que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>recorrer ao uso motivador de um jogo pedagógico, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também auxiliar na compreensão de como o próprio conhecimento histórico é observado pelos estudantes, que muitas vezes encaram a história, enquanto disciplina escolar, como um saber sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> qualquer significado. Com esses objetivos em mente, buscamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> aqui refletir sobre o uso didático do RPG (sigla em inglês para roleplaying games, ou jogos de interpretação de personagem em uma tradução livre), entendidos como jogos de produção de narrativas, como uma forma de incentivo à pesquisa sobre história e à iniciação científica em âmbito escolar.

<ENG-MONOGL> O RPG surge em 1974 nos Estados Unidos, com o jogo Dungeons and Dragons1 – literalmente “masmorras e dragões”, de Gary Gygax (1939-2008). <ENG-MONOGL> Trata-se de um jogo de fantasia, fortemente inspirado na obra de J.R.R Tolkien – autor, entre outros de O Hobbit e O Senhor dos Anéis. <ENG-MONOGL> A mecânica do jogo está ligada aos chamados wargames, jogos de estratégia baseados em tabuleiros, estatísticas e dados, e poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> assumir uma infinidade de cenários imaginários possíveis. <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>

As grandes diferenças do D&D para esses jogos de estratégia são os fatos de que em sua composição, sentados em volta de uma mesa, usando livros de regras, papel, lápis e um conjunto de dados de múltiplas faces, cada jogador deve representar <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> um personagem e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> um exército; <ENG-MONOGL> e também a existência de um jogador especial denominado Dungeon Master – “mestre” do jogo, que mais tarde passaria a se chamar também narrador – cujo papel é, ao mesmo tempo, propor um desafio, uma aventura, aos demais jogadores e também ser o responsável pela condução da narrativa, descrição do cenário e interpretação de qualquer outro personagem da história que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de um jogador – <ENG-MONOGL> os chamados NPCs, non-player character, muitas vezes antagonistas dos personagens de jogadores. Ao longo da narrativa, os jogadores devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> tomar as decisões de seus personagens – <ENG-MONOGL> que no plano da imaginação realizariam as ações propostas, tendo o sucesso ou o fracasso em suas tentativas baseado na aleatoriedade representada pelo rolar de dados. – <ENG-MONOGL> Conforme os jogadores tomam suas decisões, realizam ações ou enunciam suas falas, os dados rolam e o mestre-narrador descreve os resultados e as reações do cenário, constituindo, portanto, uma espécie de narrativa interativa e colaborativa, cerceada pelo improviso e por uma enorme liberdade criativa.

<ENG-MONOGL> A partir de então, vários outros jogos similares surgem – usando sistemas de regras e cenários distintos, assim como o próprio D&D passou a ganhar novas edições, com atualizações nas regras e opções de jogo – atualmente está na quinta edição, se mantendo como o mais popular desses jogos. Citaremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> aqui apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> dois destes outros RPGs, por sua relevância ao introduzir novas formas de olhar para o RPG e de jogá-lo. O primeiro é o GURPS (sigla para generic universal roleplaying system, ou “sistema universal e genérico de interpretação de papéis”) de Steve Jackson, <ENG-MONOGL> que surge nos anos 80 e propõe um conjunto de regras genéricas que possa ser <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> usado para construir personagens e aventuras em qualquer tipo de cenário, desde a fantasia medieval à ficção científica, do horror à distopia, e – inclusive – cenários históricos (como a era viking ou o Império Romano). Este é, sem dúvidas, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o RPG internacional com o maior número de livros lançados – cada um apresentando um “mundo” diferente (real ou imaginário). <ENG-MONOGL> No Brasil, com a proximidade dos 500 anos da chegada dos portugueses, foi lançada em 1999 a série “Mini-GURPS” – de autoria de Luiz Eduardo Ricon – que em sua maioria tratava de temas da história nacional, usando uma versão mais enxuta das regras do GURPS. <ENG-MONOGL> Entre os títulos dessa série estão O Descobrimento do Brasil, Entradas e Bandeiras e O Quilombo dos Palmares - todos publicados à época pela editora Devir, responsável também pela tradução e publicação de diversos jogos de RPG no Brasil desde 1987.

<ENG-MONOGL> O terceiro grande título do circuito dos RPGs internacionais, surgido nos anos 90, foi o livro Vampiro: a Máscara de Mark Hein-Hagüen. <ENG-MONOGL> A obra inaugurou o sistema Storyteller, que se traduz literalmente como contador de histórias, e tinha por objetivo criar histórias de horror psicológico fortemente influenciado pela obra da escritora Anne Rice – autora

de livros como Entrevista com o Vampiro, posteriormente tornado um filme de sucesso. <ENG-MONOGL> O cenário desse RPG é o chamado World of Darkness, “mundo das trevas”, uma versão decadente do mundo real de finais do século XX. <ENG-MONOGL> Nessa versão mais sombria do mundo real, criaturas sobrenaturais – vampiros, lobisomens, entre outro – viveriam escondidas, caçando e manipulando os seres humanos. <ENG-MONOGL> Uma contribuição interessante para o mundo dos RPGs advinda desse novo jogo foi a possibilidade de abandonar o sistema tradicional, o RPG de mesa, e jogar em uma modalidade que ficou conhecida como LARP ou Live-Action RPG – traduzido como ação ao-vivo, na qual as regras, já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> simples, são praticamente deixadas de lado e o foco se dá na imersão quase total dos jogadores em seus personagens, que devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> se caracterizar como tal e realizar suas ações fisicamente, aproximando o jogo de RPG do teatro de improviso. A grande contribuição de Vampiro, no entanto foi lingüística. <ENG-MONOGL> O mestre se tornou narrador, e o jogo desviou o foco das batalhas épicas da fantasia medieval para o desenvolvimento de tramas mais complexas.

<ENG-MONOGL> O RPG chegou ao Brasil no final da década de 80, tendo se difundido principalmente entre universitários que jogavam com cópias de livros importados. A expansão, ainda que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com a característica de ser um produto cultural de nicho, da prática do jogo se deu nos anos 90, com o lançamento de versões traduzidas de jogos estrangeiros e inclusive com a produção de alguns títulos nacionais, merecendo destaque o pioneiro O Desafio dos Bandeirantes (PEREIRA, ANDRADE & RICÓN, 1992). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

<ENG-MONOGL> Já na segunda metade da década de noventa, começou a se pensar no jogo associado à educação. <ENG-MONOGL> Professores que também eram rpgistas, neologismo que define os jogadores de RPG, começaram a aplicar o jogo como ferramenta didática: realizando oficinas e iniciando debates sobre a temática. O primeiro livro a tratar do assunto e relatar essas experiências, ainda nos anos 90, é Saindo do Quadro, de Alfeu Marcato (MARCATO, 1996) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> no qual o professor ressalta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> as qualidades do jogo como motivador para os estudantes. <ENG-MONOGL> A partir dos anos 2000 começaram a surgir mais livros, assim como pesquisas acadêmicas sobre o assunto – relacionando o RPG com educação, literatura, teatro e outras áreas. Ao mesmo tempo surgiram os primeiros eventos e grupos de estudo/divulgação que associam o jogo ao ensino (ROCHA, 2010). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

[...]

IDHIS4OID

Introdução

[...]

<ENG-MONOGL> A implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, como um instrumento de avaliação do Ensino Médio no país configurou-se como uma política pública referendada por um reconhecimento social provocado pela possibilidade de ranqueamento das escolas. <ENG-MONOGL> O resultado passou a ser tratado como indicador de qualidade. <ENG-MONOGL> Tal reconhecimento conferiu legitimidade ao ENEM, que foi gradativamente alterado em sua forma, conteúdo e objetivos. A partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio, que a partir daqui passarei a chamar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de Novo ENEM, <ENG-MONOGL> transformou-se em um importante mecanismo de seleção para as instituições públicas de Ensino Superior e a programas sociais governamentais e ganhou impulso no seu objetivo de induzir mudanças curriculares. <ENG-MONOGL> A centralidade que o ENEM passou a ter nos debates entre professores, equipes-técnico-pedagógicas das escolas, professores, alunos, responsáveis, mercado editorial e imprensa atraiu meu interesse

Na condição de professor e, especialmente na condição de professor de História <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, pude experienciar essas transformações e os impactos sobre a minha prática docente e a de meus colegas.

<ENG-MONOGL> Esse conjunto de experiências me levou a refletir sobre a relação existente entre as Políticas Públicas direcionadas à educação e às transformações produzidas na prática docente.

Essa reflexão me levou a definir não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o tema da pesquisa como os objetivos. <ENG-MONOGL> Um dos objetivos da pesquisa é investigar como o docente de História do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro compreende o Exame Nacional do Ensino Médio quanto aos seus objetivos originais e sua percepção sobre as mudanças operadas no exame a partir de 2009 que acabaram por configurar o Novo ENEM. <ENG-MONOGL> Identificar qual a compreensão que o professor de História tem da concepção de conhecimento histórico e de ensino de História presente no Enem é o segundo objetivo que, somado ao primeiro <ENG-HGL-CONT-PROC-END> auxilia a realização do objetivo central que é investigar os possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> impactos do Novo Enem na prática docente do professor de História. Esclareço que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> existe em nossa pesquisa nenhuma <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pretensão em avaliar o ENEM quanto à sua qualidade, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> quanto às suas concepções de avaliação e currículo.

<ENG-MONOGL> A pesquisa voltou-se inicialmente para um levantamento bibliográfico sobre o ENEM e seu contexto de

implantação e para o estudo de sua documentação (editais, matrizes de referência, objetos de conhecimento, manuais de elaboração de itens). A seguir, na busca de uma estratégia de pesquisa que nos aproximasse do professor, optamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> por entrevistar professores de História atuantes no ensino médio. <ENG-MONOGL> Além da investigação de documentos e estatísticas oficiais, artigos e pesquisas produzidos por especialistas, a pesquisa contou com a realização de entrevistas de professores de história do Rio de Janeiro, que se encontram em diferentes momentos da carreira e pertencem a diferentes gerações. Isso exigiu uma reflexão sobre memória e narrativa, tomando de empréstimo as preocupações e a metodologia da história oral. <ENG-MONOGL> Para fins de registro e publicização, as entrevistas realizadas foram transcritas e se encontram em anexo, constituindo-se também em parte do produto apresentado no Mestrado Profissional.

<ENG-MONOGL> Entrevistar professores, mais que uma opção metodológica foi uma opção política. A opção de trazer a memória do professor e a narrativa de sua prática como uma referência para o entendimento da recepção de políticas públicas como o ENEM buscou valorizar a prática e os saberes docentes.

Essa opção se insere no conjunto de reflexões de Maurice Tardiff (2002) <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sobre complexidade do trabalho docente, o qual ocupa uma posição estratégica na sociedade, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, desvalorizada socialmente em função da própria relação que os professores mantêm com os saberes, de transmissores ou reprodutores.

Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é no exercício da prática docente, uma atividade especializada, que eles são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor a partir de uma ação dinâmica, ao ensinar.

<ENG-MONOGL> Os saberes docentes, necessários <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> à prática pedagógica, são um conjunto de vários saberes oriundos de diversas fontes (dos programas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas ensinadas, etc.), os quais são apresentados por Tardiff (2002) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Tardiff considera <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> fundamental à profissão os saberes da experiência, que são produzidos pelos docentes com base no cotidiano da própria prática docente. <ENG-MONOGL> São saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva, transformando-os em habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Ele afirma <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que são —saberes que brotam da experiência e são por ela validadosl. (Tardiff, 2002, p. 39)

Ainda segundo Tardiff <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, os saberes docentes são plurais, heterogêneos, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber proveniente de fontes variadas, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes no âmbito de sua prática profissional, que de certa forma transformam, reorganizam e até filtram o conjunto de saberes

Nas primeiras investigações que fiz sobre as mudanças operadas no ENEM em 2009 me chamou atenção <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o fato do INEP, órgão responsável pela elaboração do ENEM, destacar <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> dentre os objetivos do ENEM a indução de mudanças curriculares no Ensino Médio.

A perspectiva de compreender o ENEM como um instrumento de indução curricular me colocou em contato com o conceito de “currículo avaliado” desenvolvido pelo teórico Gimeno Sacristán (1998, p. 118) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Segundo esse conceito <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, na perspectiva de manter um controle sobre a qualidade da educação e induzir mudanças curriculares o Estado implanta avaliações externas. <ENG-MONOGL> Nesse sentido, a avaliação externa orienta o currículo em razão da necessidade das instituições educacionais se adequarem ao exame que as avalia.

Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o conceito de currículo avaliado se adequasse como suporte teórico para a investigação dos impactos do ENEM sobre a prática docente, passei a conviver <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com o desconforto que tal conceito me provocava ao admitir no seu emprego uma perspectiva marcadamente Estadocêntrica no entendimento da implementação de políticas públicas. Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> Sacristán <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>, pertencente a uma corrente crítica de estudo do currículo, admitisse a possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> reação e resistência dos professores e da comunidade escolar ao currículo, tal perspectiva não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> correspondia a um processo bem mais complexo na formulação e implantação de novas orientações curriculares que observava <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> em meu cotidiano como professor. No prosseguimento dos estudos sobre teorias do currículo, entrei em contato com a teoria <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> do ciclo de políticas de Stephen Ball, desenvolvida a partir de estudos sobre a reforma educacional implantada na Inglaterra a partir de 1988.

Sua proposta de análise <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> recusava o entendimento de que políticas públicas são implementadas de maneira linear e hierárquica.

Para Ball, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> as políticas públicas se formulam em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. <ENG-MONOGL> Esses contextos estão inter-relacionados, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> têm uma dimensão temporal ou sequencial e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Diante de uma perspectiva de análise que se aproximava mais da realidade observada em minha prática docente, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> desenvolvi <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a expectativa de compreender os processos descritos por Ball <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> sobre a implementação de políticas públicas ao estudar o ENEM e sua relação com a prática docente do professor de História.

<ENG-MONOGL> O meu foco de investigação estaria concentrado no contexto da prática, arena onde se encontra o professor

[...]

IDHIS5OED**1 INTRODUÇÃO**

<ENG-MONOGL> A presente dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa, em nível de mestrado, realizada durante os anos de 2015 e 2016, tendo como local o Presídio Regional de Santa Maria (PRSM) e a Penitenciária Estadual de Santa Maria (PESM), na cidade de Santa Maria/RS.

O trabalho buscou analisar e compreender, por meio do ensino de História, a realidade social de apenados(as) e as implicações do aprendizado teórico em suas vidas. <ENG-MONOGL> O público-alvo da pesquisa foram apenados(as) do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular (NEEJACP) Julieta Villamil Balestro, nas dependências do PRSM e da PESM.

<ENG-MONOGL> A ideia central foi relacionar o trabalho desenvolvido no NEEJACP com ensino de História, no NEEJACP Julieta Balestro, inclusão social, direitos humanos, seus contornos legais e administrativos a partir da Lei 12.433/11 <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, nos limites da Educação inclusiva, popular e cidadã.

<ENG-MONOGL> Outro foco foi analisar as repercussões do ensino de História e o quanto o ensino/a aprendizagem, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de História ou outra área de conhecimento, está para além da questão legal e serve de reflexão para os(as) próprios(as) detentos(as) pensarem sobre a construção da sua própria História.

<ENG-MONOGL> Outrossim, buscou-se identificar e sistematizar, a partir do marco teórico acerca <ENG-HGL-CONT-PROC-END> do ensino de História, as possibilidades metodológicas e sua amplitude para trabalhar o ensino dessa matéria junto a detentos(as) e caracterizar os procedimentos didático-pedagógicos a partir <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de sua fundamentação teórico-metodológica, seus limites e forma de funcionamento.

<ENG-MONOGL> A motivação para a realização da pesquisa decorreu da percepção empírica e também referida substancialmente em bibliografia especializada no que tange a limitações e obstáculos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> ao ensino/à aprendizagem de conteúdos sobre História na educação básica.

<ENG-MONOGL> A educação formal tem uma tradição secular de priorizar aspectos referentes à memorização, muitos deles, desconectados dos contextos socioculturais nos quais a escola está inserida. <ENG-MONOGL> Isso se deve às dificuldades dos docentes em ampliarem suas possibilidades metodológicas utilizadas em sala de aula.

Esse cenário se agrava quando se trata de grupos específicos de discentes, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> entram em questão as finalidades que determinados grupos estão visualizando com o ensino/a aprendizagem. <ENG-MONOGL> Isso interfere na própria pré-disposição para o aprendizado e dificulta o feedback para o(a) professor(a) avaliar se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>, realmente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, houve percepção <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> da proposta pedagógica.

Em relação a apenados(as) que procuram estudar, há dois vieses. Um, e talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o mais importante para eles, <ENG-MONOGL> é a remissão da pena, que lhes garante a diminuição do período prisional por meio do estudo. Outro, e isso é perceptível <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> no trabalho com eles(elas), é uma busca sincera por aprendizagem e aprofundamento do conhecimento de mundo que possuem.

Assim, com o ensino de História, é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> avaliar-se o quanto o processo de percepção <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> de aprendizagem está ocorrendo entre os(as) detentos(as), bem como <ENG-MONOGL> o quanto estão absorvendo contextualizações de mundo na construção de suas próprias histórias. Por isso, optou-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pelo modelo de entrevistas, narrativas orais dos(as) próprios(as) detentos(as), buscando-se com que eles(elas) reconstruíssem suas histórias de vida.

Vários estudos em âmbito acadêmico têm ressaltado <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a importância de pesquisas em relação ao ensino em presídios no Brasil. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, trata-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de pesquisas em nível sociológico e/ou psicológico em nível macro, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> um foco em uma ciência específica relacionada com a construção histórica desse sujeito <ENG-MONOGL> que está condicionado às rotinas carcerárias.

É possível afirmar que <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> inexistem estudos sobre a dinâmica e a importância do ensino de História para apenados(as), isso porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> as experiências são raras e a produção acadêmica não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tem focado nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dado o devido significado ao tema.

Outro dado relevante é <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o de buscar a reconstrução de experiências vividas pelos sujeitos, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> cada um carrega seus aprendizados, sendo construtores singulares de suas histórias de vida, que <ENG-MONOGL> influenciam, direta ou indiretamente, os processos de interpretações dos fenômenos sociais relacionados à criminalidade.

Por isso, compreender as circunstâncias que levaram esses sujeitos a delinquir e analisar suas competências e habilidades para a aprendizagem e percepção do ensino de História, por meio de suas próprias histórias, leva-nos a reconhecer <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> as questões sociais que circundam esse universo.

<ENG-MONOGL> Em um primeiro momento, foram realizados debates teóricos acerca do ensino de História, apresentando-se a amplitude de possibilidades para a própria realidade dos(as) detentos(as) em dar-se conta de suas situações históricas na sociedade, principalmente porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> todos(as) elaboram perspectivas para suas vidas após cumprirem suas penas.

<ENG-MONOGL> Em um segundo momento, elaboraram-se instrumentos de entrevista a fim de se analisar o quanto as narrativas orais dos(as) detentos(as) encaixavam-se no conteúdo trabalhado para averiguar até que ponto os(as) apenados(as) estavam

absorvendo e captando as finalidades do trabalho proposto e a eficácia ou não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> da metodologia utilizada.

<ENG-MONOGL> O estudo visou, desde uma óptica penal/carcerária, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> analisar o ensino de História nos presídios PRSM e da PESM a partir de narrativas dos(as) próprios(as) detentos(as). <ENG-MONOGL> Foram entrevistados(as) 50 detentos(as), ouvindo-se a narrativa de suas vidas e realidades históricas para avaliar o quanto o conhecimento histórico produzido nas aulas de História contribuem para sua formação crítica.

GEOGRAFIA

IDGEO10CD

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> O ensino de geografia desenvolve, na escola, a partir de conteúdos, os conhecimentos da ciência geográfica.

<ENG-MONOGL> Estes, selecionados e definidos, somados aos saberes geográficos gerados em outras fontes de informação, tomam forma a partir da transposição didática, formando assim o currículo da geografia escolar.

<ENG-MONOGL> Ao planejar seu ensino, o professor compreende o conteúdo como plataforma em que se desenvolvem os diversos conhecimentos geográficos e a partir destes busca atingir seus objetivos.

<ENG-MONOGL> Com esses objetivos, que compreendem a construção de um saber geográfico, ao trabalhar conceitos e categorias relacionados a esse saber, o professor tem o propósito de levar ao aluno a capacidade de realizarem uma análise dos fenômenos do ponto de vista espacial, sendo esta a perspectiva empregada pela geografia escolar para explicar os fenômenos.

<ENG-MONOGL> Apreender as espacialidades desses fenômenos, situar o fenômeno na relação global-local, apreender as implicações das atividades humanas nas diferentes dimensões – sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais – são os objetivos que estão na base de cada conteúdo.

<ENG-MONOGL> Surge, nesse contexto, a necessidade de analisarmos os conteúdos trabalhados pelo professor de geografia.

<ENG-MONOGL> Esta análise desponta como elemento imprescindível de reflexão no ensino dos saberes geográficos, principalmente como um elemento importante para reflexão sobre a práxis educativa, na intenção de ser um questionamento sobre a presença de certo conteúdo no currículo da geografia escolar.

Diante desse entendimento <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, <ENG-MONOGL> a reflexão sobre os conteúdos serve como exercício epistemológico do ensino de geografia, interligando este elemento – conteúdo - às demais partes do ensinar. A partir desse contexto, surgem desdobramentos: quanto à reflexão e às conexões entre o conteúdo e os recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula ou fora dela; quanto às relações entre o conteúdo e os conceitos possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de se trabalhar, como exemplos dessa rede em que o conteúdo possui função importante para concretização da ação educativa.

<ENG-MONOGL> Entre os vários conteúdos da geografia escolar, o tema sobre “fontes de energia” abarca os conhecimentos das diferentes formas de produção de energia elétrica - elemento importante para sociedade e para suas atividades -, se revelando como elemento central para o desenvolvimento sócio-histórico, da sociedade. <ENG-MONOGL> Associado a esse tema, tem-se também a necessidade de se pensar as atividades, direta e indiretamente, associadas a ele. <ENG-MONOGL> Principalmente no âmbito dos setores econômicos (ex. produção, comércio, consumo) e do desenvolvimento.

<ENG-MONOGL> A abordagem desse tema da geografia na escola se dá a partir de sua função na vida social e suas implicações no espaço. Tem-se assim uma reflexão pautada, tanto na discussão de combustíveis, como também na sua relação com o uso dos recursos naturais, sua importância nas indústrias, nas produções agropecuárias e na realização de atividades comerciais, por exemplo.

<ENG-MONOGL> No âmbito da geografia escolar, o conteúdo sobre fontes de energia se fortalece na discussão dos diferentes modos de produção de energia, apresentando não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> formas de produzir, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também suas características associadas aos impactos que provocam, seus benefícios socioambientais e o debate entre fontes de energia que está associada às concepções de ambiente, preservação, sustentabilidade entre outros temas.

<ENG-MONOGL> O tema “fontes de energia” apresenta também as concepções sobre fontes de energia tradicionais e alternativas.

<ENG-MONOGL> A primeira contempla as fontes como hidrelétrica e termelétrica. A segunda compreende as fontes alternativas, como energia solar, biomassa e energia eólica. <ENG-MONOGL> Esta última desponta como a principal fonte alternativa desenvolvida atualmente no planeta (HOFSTAETTER, 2016) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Especificamente no âmbito da geografia escolar no Brasil, o conteúdo energia eólica se destaca na compreensão da sua necessidade como fonte de energia, sua importância para vida em sociedade e para as atividades humanas, possuindo forte relação com o espaço geográfico.

<ENG-MONOGL> Dentro da perspectiva espacial, esse conteúdo está relacionado com diferentes aspectos da realidade – economia, política, ambiente, sociedade, cultura etc. Neste sentido, torna-se necessária <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> sua compreensão nas diferentes escalas (local, regional e global), entendendo-se sua espacialidade e demais elementos que o associam na dinâmica geográfica.

Ao estudá-la nesse intuito, percebe-se <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> a lacuna nos livros didáticos acerca da sua espacialidade, suas implicações no espaço e relação com outros elementos da realidade, problemáticas socioambientais etc.

Esse conteúdo, ao ser estudado e direcionado ao encontro dos saberes geográficos, se especifica enquanto conteúdo próprio da geografia, por receber o enfoque espacial, considerando-se que a geografia escolar se delinea e constitui seu currículo com temas

potenciais para o trabalho dos conhecimentos geográficos (CAVALCANTI, 2003) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Nesse entendimento, tem-se diante do conteúdo sobre fontes de energia, e, especificamente, sobre o conteúdo da energia eólica, a necessidade de construí-los e evidenciá-los dentro do currículo da geografia escolar. Portanto, situar esse conteúdo na perspectiva espacial, trabalhando sua espacialidade, suas implicações socioambientais e suas relações com as dimensões da realidade, resultará na sua compreensão como inerente no entendimento do espaço geográfico. <ENG-MONOGL> Assim, ele surge ao professor e ao aluno de geografia, como elemento geográfico essencial no entendimento das fontes de energia no mundo e da continuidade das diferentes atividades humanas.

Nesse cenário de relações aprofundadas que envolvem o ensino dos saberes geográficos, analisar como se apresenta o conteúdo de energia eólica no ensino de geografia, assim como avaliar a relação entre o professor e esse conteúdo, justifica-se como a contribuição que a pesquisa poderá trazer para a compreensão das relações que envolvem os variados elementos do processo de ensino.

Enquanto professor – e estudioso entusiasmado com as novas propostas para a educação <ENG-HGL-CONT-PROC-END> – diante desse cenário que se apresenta, almeja-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma melhoria profunda do ensino de geografia e compreende-se que esta não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> uma transformação do conteúdo em si, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também uma mudança no pensamento de quem faz a geografia propedêutica.

Destacando-se também que uma das necessidades principais é que a geografia escolar apresente <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> em seus conteúdos uma aproximação mais capilar do que se apreende na realidade atual, ao exemplo da implantação dos parques eólicos e as reais transformações que provocam no espaço.

[...]

1 – ENSINO DE GEOGRAFIA E OS CONTEÚDOS

A geografia escolar e os aspectos que a envolvem são, a cada dia, pensados e repensados, com a finalidade de que cada aula tenha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> seus objetivos atingidos. Esses objetivos são colocados para que o aluno, ao estudar geografia, atinja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a compreensão do espaço e a inter-relação com seus agentes, fenômenos que resultam na produção da dinâmica espacial (CAVALCANTI, 2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Essa finalidade pensada se concretiza no desenvolvimento dos conteúdos selecionados na geografia escolar, possuindo cada um destes a abordagem de conceitos, categorias e saberes da ciência geográfica (CAVALCANTI, 2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

A maior parte das propostas e reflexões sobre a educação geográfica convergem para o ideal de um ensino que resgate seu verdadeiro potencial transformador e formador de alunos que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ler o seu espaço, compreendendo as dinâmicas espaciais e conectando os conhecimentos geográficos com outros (PEREZ, 2010) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, que Ensino de Geografia será este? Essa disciplina tem realmente capacidade de atingir essa formação? Quais elementos os conteúdos devem abarcar? Quais os desafios encontrados pelo professor na abordagem dos conteúdos?

<ENG-MONOGL> Dessas questões, ressaltam várias outras que compõem o entendimento complexo que é a educação, sendo importante refletir também sobre <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>: a formação do professor; sobre o sistema que “rege” as instituições de formação de professores e a escola pública; a intencionalidade e função social como professor na escola; a construção do currículo; à formação dos alunos; o sentido de ser da escola atual; a transposição dos conhecimentos científicos para o sistema escolar etc (CAVALCANTI, 2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. É nesses e em outros aspectos que devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> se concentrar as preocupações do professor de Geografia, aquele realmente engajado num ensino interessado na transformação do indivíduo e do mundo.

Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a ciência geográfica ter passado por várias transformações, a “face” da geografia encontrada nas escolas ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é de disciplina descritiva, descontextualizada e dificilmente aplicada de forma completa (cf. Brabant, 1994) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Essa “crise” na geografia escolar é diagnosticada por vários geógrafos em suas pesquisas <ENG-HGL-CONT-PROC-END>: Cavalcanti (2003), Callai (2005; 2013), Castellar (1999), Pontuschka (2002), Carlos (1994), Kaercher (2007) entre outros. Estes percebem <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> também a relação de um ensino fragmentado com a má formação dos professores, tanto conceitual como em sua prática, que acaba por se refletir no ensino dos conhecimentos geográficos e na formação dos alunos.

<ENG-MONOGL> Os debates em torno do ensino de geografia levam a pensar sobre o sistema educacional, influenciado por vários problemas e crises que ressoam na aprendizagem. Tal reflexão deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> permanente para a construção de currículos que sustentem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os objetivos dessa disciplina e evidencie <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> nos conhecimentos/contéudos selecionados a perspectiva espacial e que colabore <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> na atuação/ práxis dos professores (CAVALCANTI, 2003) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> O que se compreende de forma geral é uma crise da educação, inserida numa crise maior que engloba a crise da nossa civilização. <ENG-MONOGL> A crise do conhecimento é, de certa forma, causada também pela forma deficiente com que os conteúdos são trabalhados no ensino de geografia. Ao analisar a educação, Morin (2013) aponta <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para uma fragmentação do saber e para a necessidade de uma reforma do pensamento, explicando que esta pressupõe “um caráter epistemológico e reflexivo. Epistemologicamente, trata-se de substituir o paradigma que impõe o conhecimento por disjunção e redução, por um paradigma que pretende conhecer por distinção e conjunção” (MORIN, 2013, p. 186) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Daí a necessidade de uma reforma do pensar, que significa uma retomada dos elos de conexão de saberes. Uma junção que possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> romper com a visão compartimentada, fragmentária da ciência moderna. A visão segregada não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> permite a visão do todo, da complexidade do saber, explica Morin (2013) <ENG-

HGL-EXP-ATR-REC>.

Em relação ao ensino, essa reforma pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser entendida como uma mudança na abordagem dos conteúdos em que os vários aspectos sobre determinado conteúdo (as partes) devem ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> evidentes para a compreensão do tema (o todo) na perspectiva da disciplina, que, no caso da geografia escolar, será a perspectiva espacial.

Outras pesquisas, como as realizadas por Cavalcanti (2006) e Albuquerque e Ferreira (2013), destacam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> outros problemas que influenciam na condição do professor e na sua prática, como: a formação de currículos formais distantes da realidade escolar; a falta de políticas de formação; pouco tempo para práticas; conflito com as orientações impostas pelo Estado; além de problemas no próprio ensino, em que o papel do professor não passa de mero explicador, tendo o livro como principal fonte de abordagem de conteúdos; utilização dos mapas como memorização; e “corrida” para cumprimento do programa.

Nesse apanhado, colhem-se <ENG-HGL-CONT-PROC-END> vários pontos de atenção para uma análise da prática de ensino e também são de grande importância as proposições de um fazer geográfico compromissado. Este deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estar amparado na aplicação de novas metodologias, com o tratamento crítico das temáticas e com o uso de linguagens alternativas, por exemplo.

Estas e outras propostas também dependerão da estrutura da escola, da formação do professor, da realidade local, nos trazendo a compreensão da complexidade que é o processo de ensinar, suas múltiplas dimensões que necessitam de uma organização em que todos os elementos devam estar conectados (MORIN, 2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Ao refletir sobre o tema da energia eólica numa perspectiva de leitura espacial, necessária para compreender sua importância enquanto objeto transformador dessa dinâmica, tem-se que esse conteúdo se traduz como importante para o entendimento das transformações espaciais, como enfatiza Callai (2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Considerando-se que o ensino de Geografia deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> abarcar reflexões diante da atividade de produção de energia através dos ventos que se desenvolvem de forma acelerada e em grande escala em vários lugares, deve-se <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> compreender e refletir junto com os alunos sobre esses processos que influenciam diretamente o espaço e que são resultantes de um contexto mundial, numa trama entre o global e o local.

Abordar, pois, o tema da energia eólica em sala de aula é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> para entender a sua espacialidade e suas implicações na dinâmica espacial. E que, por sua vez, está associado a uma dinâmica espacial e a própria atuação dos agentes sociais e de suas práticas na produção do espaço, em que o indivíduo, as corporações e os governos utilizam os espaços, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> com interesses locais, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> seguindo as pretensões dos agentes globais.

Essa discussão é ratificada por Santos (2014) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, ao dialogar sobre o fato de que os interesses dos agentes da lógica global estão voltados para a utilização dos espaços de forma cada vez mais rentáveis, levando a uma especialização destes, de acordo com seu potencial, acompanhando uma dinâmica mundial do sistema político-econômico. Por sua vez, essa especialização se dá com o uso das técnicas de informações, no contexto da chamada revolução técnico-científica e informacional, é imprescindível <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para sua competição na localização dos espaços e seus potenciais lucrativos.

Essa dinâmica se dá no e pelo espaço, categoria fundamental na formação de um saber geográfico, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> compreender a vida social, indo além do seu caráter material, englobando subjetividades e simbologias que se constroem nas inter-relações entre sujeitos e estes com o ambiente em que vivem, como explica Lefebvre (2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Pensar o espaço é buscar compreender os sentidos dos fatos e ações causadas pelos agentes sociais, nos permitindo a apreensão da dinâmica dos espaços, além da reflexão sobre causas e consequências de determinadas transformações e, principalmente, o entendimento das relações entre o global e local.

<ENG-MONOGL> O espaço é a categoria indispensável para a abordagem de conteúdos como a energia eólica na educação básica.
<ENG-MONOGL> Ao fazê-lo desse modo, proporciona-se aos alunos a compreensão do espaço e as implicações sociais, economias, políticas, culturais e ambientais que causa a instalação dos parques eólicos no espaço em que vivem e também a apreensão da relação dessa atividade no contexto global ao qual está inserida.

Assim, ao se pensar a dinâmica espacial em que se está presente ativamente a geração de energia eólica enquanto atividade econômica, tem-se então a função de abordar as transformações espaciais, no sentido de fazer com que o aluno apreenda “a dinamicidade do espaço que resulta de uma sociedade em movimento e que gera continuamente novas transformações, novas formas de construção do espaço” (CALLAI, 2013, p. 62) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Este por sua vez, é ao mesmo tempo natural e social, prático e simbólico, movido por intencionalidades, que são os combustíveis da dinâmica espacial. <ENG-MONOGL> Pensar intencionalidades é refletir sobre os agentes dos movimentos que produzem o espaço, agentes que possuem intenções globais e locais, influenciados por fatores externos (lógica global) e/ou por fatores internos. Ao produzirem, os agentes também são produtos desse espaço (LEFEBVRE, 2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Santos (2014) indica que a distinção dos lugares se dá pela “diferente capacidade de oferecer rentabilidade aos investimentos”, acrescentando em seguida que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> “se especializam, em função de suas virtualidades naturais, de sua realidade técnica e de suas vantagens de ordem social” e “os fluxos de mais-valia que irão beneficiar algumas firmas ou pessoas, que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são obrigatoriamente <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> locais.” (SANTOS, 2014, p. 247; 251-253).

Assim, pode-se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pensar na produção do espaço, colocando o parque eólico (transformação do meio pela técnica) como materialização da intencionalidade dos agentes e, ao mesmo tempo, influenciado pelo espaço.

Como reflete Lefebvre (2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

O espaço não pode mais ser concebido como passivo, vazio, ou então, como os

“produtos”, não tendo outro sentido senão o de ser trocado, o de ser consumido, o de desaparecer. Enquanto produto, por interação ou retroação, o espaço intervém na própria produção: organização do trabalho produtivo, transportes, fluxos de matérias-primas e de energias, redes de repartição de produtos. À sua maneira, produtivo e produtor, o espaço (mal ou bem organizado) entra nas relações de produção e nas forças produtivas. (LEFEBVRE, 2006, p. 37)

<ENG-MONOGL> É, nesse contexto complexo, que se compreende a atividade de geração de energia eólica: com sua materialização através dos parques, projetado para servir a interesses externos, globais, transformando o local onde se instalam, influenciando na dinâmica espacial, transformando a natureza, as relações dos agentes e modificando a geografia dos lugares ao construir novas conexões, intencionalidades e práticas sociais. A relação entre a energia eólica e o espaço geográfico se propõe ser evidente e precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-OBR>, por isso mesmo, ser debatido no ensino de geografia.

Disponer o conhecimento sobre energia eólica na perspectiva espacial é um dos aspectos cruciais para o professor do ensino de geografia, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> remete à organização de conceitos e informações que demonstrem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> sua espacialidade, sendo um exercício que deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> unir à prática a reflexão teórica, preparada junto com a metodologia adequada para concretização do conteúdo selecionado. Essa organização também deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> considerar outros aspectos importantes, como o conhecimento do alunado e sua realidade para melhor desenvolvimento do ensino.

Sobre essa prática, Castellar e Vilhena (2010) indicam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser local ou global. (CASTELLAR E VILHENA, 2010, p. 6)

O “como ensinar” depende de cada professor e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> há fórmulas. Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, o professor de geografia deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> reconhecer que as ações precisam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estar alicerçadas numa prática consciente no sentido social. <ENG-MONOGL> Por sua vez, o ensino como trabalho de reflexão contínua pressupõe uma formação também continuada do professor, assim como a atualização dos materiais, dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias, do ensino, da avaliação, da escola e do aluno. <ENG-MONOGL> Pensar o ensino de um conteúdo, como o proposto nesta pesquisa, é refletir a interdependência existente entre os elementos educacionais e seus agentes, é também propor mudanças e concretizar ações para o aprimoramento da aprendizagem.

Sobre esse processo, Callai (2011) destaca que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

O desafio é como fazer para estabelecer uma relação adequada entre os processos de ensino-aprendizagem curricular e como fazer para administrar uma tensão permanente entre a visão científica e a visão prática dos problemas educativos, da mesma forma que da ciência geográfica e a geografia escolar curricular. (CALLAI, 2011, p. 131)

<ENG-MONOGL> Possibilitar a leitura crítica e espacial da realidade é o resultado de um ensinar crítico de cada conteúdo geográfico. Nas palavras de Callai (2011) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a educação geográfica se caracteriza pela intenção de tornar significativos os conteúdos para a compreensão da espacialidade.

<ENG-MONOGL> Assim, pensar sobre a abordagem de um tema da geografia escolar, como a energia eólica, é também levantar questionamentos sobre os entraves presentes no ensino de geografia atualmente. No horizonte, projeta-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> tornar esse conteúdo legível para contribuir para retomada do potencial da geografia, enquanto instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo.

1.1 – Dos conteúdos ao ensino

<ENG-MONOGL> Os conteúdos escolares são resultantes da organização dos conhecimentos produzidos pela ciência, que passam pelo processo de transposição, momento em que os conhecimentos são adaptados para a linguagem escolar e somados às diversas outras fontes de informação, como jornais e artes, por exemplo.

Na geografia escolar, essa organização tem o intuito de significar “conteúdos para a compreensão da espacialidade e isso pode acontecer através da análise geográfica, que exige o desenvolvimento de raciocínios espaciais” (CALLAI, 2011, p. 131) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Callai (2011, p. 129) também enfatiza que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Os conteúdos da disciplina são importantes, pois permitem estabelecer a especificidade da disciplina e o diferencial dela em relação as demais áreas de conhecimento. O papel dos conteúdos (...) assume caráter significativo no contexto do currículo da escola básica e se desdobra nos objetivos e intensões de fazer o ensino.

A seleção do que será tratado em sala de aula se remete a construção do currículo, tendo assim de considerar determinados fatores que norteiam esse processo de construção do currículo, como por exemplo, a realidade socioeconômica e cultural do aluno, o projeto político e pedagógico da unidade de ensino e o planejamento de ensino onde se localizam os objetivos de ensino (CALLAI, 2011) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Para essa organização do currículo, atualmente um dos elementos que possui grande influência na seleção dos conteúdos são os livros didáticos, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> “tradicionalmente, ensinar geografia é uma tarefa que tem sido apoiada enormemente pelo uso do Livro Didático para disponibilizar os conteúdos” (CALLAI, 2011, p. 130) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

O ensino de geografia proporciona formar amplas competências no aluno, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>

aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses são habilidades necessárias para a vida cotidiana. Por intermédio da Geografia, que encaminhe a estudar, conhecer e representar os espaços vividos, essas habilidades poderão ser desencadeadas. Mas sempre como caminhos, como instrumentos para dar conta de algo maior. (CALLAI, 2005, p. 245) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

<ENG-MONOGL> Essas competências básicas a serem estimuladas/desenvolvidas estão contidas no planejamento de ensino dos professores – ao menos deveria <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estar –, compreendendo elementos que estimulem a reflexão do ensino do conteúdo e sua estruturação para atingir, ou ao menos, encaminhar esforços para alcançar tais habilidades e demais objetivos.

Convergindo com os planos da política nacional da educação brasileira, para promover estas competências e habilidades, o ensino contextualizado é o caminho que proporciona essa sistematização em que a

materialização de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos e, concomitantemente, centrado na associação ensino-pesquisa como prática permanente, é (...) promovida pela realização de atividades a serem realizadas pelos educandos que tornem significativos e contextualizados os conhecimentos que esses educandos vierem a construir/reconstruir.

(BRASIL, 2000, p. 36) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Nessa construção, o que se propõe <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> é que a geografia na escola deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> entrar-se na averiguação dos fatos e desdobramentos das atividades humanas no espaço. Segundo Callai (2011, p. 133) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a centralidade da geografia escolar é a “verificação de como as ações da sociedade se concretizam/materializam no espaço que nos encaminha a discutir a nossa realidade”.

Portanto, os professores de geografia devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> levantar constantemente em suas reflexões as questões sobre os conhecimentos abordados em sala de aula e a relação destes com a realidade dos alunos. A geografia como uma disciplina plural deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ter sua produção de conhecimentos voltada para a realidade social, econômica, política e cultural sobre a qual se pretende entender e se promover um plano aberto que mantenha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> relação com vários aspectos e conhecimentos.

<ENG-MONOGL> Nesse processo, os alunos são os construtores dos novos conhecimentos. Os pontos de vista – que refletem a união entre pré- concepções e a verificação – sempre darão novos rumos e interpretações ao conteúdo. Em outra perspectiva, o professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser o mediador desse processo, incentivando a pesquisa como momento indispensável para desvincular o aluno do pensamento abstrato, por alguns momentos, e levá-lo a verificar o objeto problematizado em sala de aula, possibilitando <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o contato com as ferramentas de pesquisa e as múltiplas leituras dos conteúdos.

Sobre o ensino de geografia, Rego; Castrogiovanni; Kaercher (2011, p. 80) destacam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

A construção do conhecimento é um processo que combina vários fatores: a construção de conceitos a partir dos referenciais socioculturais dos alunos; a estruturação de um currículo escolar mais integrado, tendo o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem; e um professor autor de suas ações didáticas, dando maior significado ao fazer pedagógico (ensino) e à aprendizagem. (REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2011, p. 80)

Entende-se ser importante que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, na forma de abordagem do conteúdo, ocorra <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, que serão confrontados com novos saberes, a fim de promover uma ressignificação e produção de novas ideias sobre o tema. Assim, tem-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, uma concepção de aprendizagem significativa, que faça parte da vivência do aluno.

Como destaca Libâneo (1994, p. 70) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

o que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. (...) postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais”.

(LIBÂNEO, 1994, p. 70)

Esse exercício de mediação do professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> se tornar gradativamente uma ação sólida no sentido de construir um ensino experiente e focado nos objetivos por ele elaborado e aperfeiçoado. Assim, pode-se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> direcionar atividades que envolvam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os alunos para que estabeleçam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> relações efetivas entre o que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> conhecem e o que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> conhecer “com a ajuda do professor, como resultado de um trabalho consistente e processual.” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 389) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Nessa perspectiva, a intenção (sempre presente na ação do professor) é manter em mente o confronto do tema

proposto com a realidade que compõe o espaço do aluno. Assim, o intuito do professor é crucial para se formar um ambiente que instigue <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os estudantes na busca de conhecimentos e, principalmente, que tanto estes como aqueles compreendam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> as formas de acesso, valorizando o diálogo para a construção de concepções. Segundo Cavalcanti (2003, p. 12) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> é, ao ampliar os conhecimentos, ultrapassando os limites do senso comum, confrontando os diferentes tipos de conhecimentos, desenvolvendo “capacidades operativas do pensamento abstrato”, esses processos “podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica”.

<ENG-MONOGL> Esse processo resultará no “movimento” em que o aluno, ao confrontar/reconstruir suas abstrações e conhecimentos, tem em si reforçada sua estrutura cognitiva para avançar para conhecimentos mais complexos. É, nesse contexto, que surge a importância de se trabalhar conceitos e temas que tenham <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> relação com a realidade dos alunos, tornando-os mais significativos, contribuindo para uma visão em que o ensino da geografia escolar pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> promover o estabelecimento, “em sala de aula, um diálogo entre os alunos a partir do lugar da vivência de cada um. A realização desse diálogo coloca em prática o princípio educacional que respeita a experiência dos alunos” (VLACH, 2006, p. 62) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Ao abordar os conteúdos de forma significativa para o aluno, tem-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a concepção de que “a tarefa docente consiste em organizar, programar, dar sequência aos conteúdos, de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização”.

(CASTELLAR, 1999, p. 50) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Nesse caminho, Callai (2011, p. 133) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> enfatiza, em seus estudos sobre os conteúdos da geografia escolar, que “é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> problematizar e contextualizar o conteúdo a ser trabalhado”, no sentido de transformá-los em informações e constituir as bases para a construção do conhecimento.

<ENG-MONOGL> O que se objetiva nessa discussão é destacar o elemento conteúdo no processo de ensino, sendo ele uma via pela qual assinalamos e afirmamos a área específica da geografia escolar. <ENG-MONOGL> É também a partir do conteúdo que se busca efetivar os objetivos, servindo então como via para despertar competências e habilidades, além do trabalho de compreensão e aplicação dos conceitos geográficos, construindo um saber no aluno para capacitá-lo a realizar uma análise espacial. Nessa compreensão, percebe-se <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que a análise espacial depende então dos conteúdos que são os conhecimentos da realidade em diferentes escalas.

<ENG-MONOGL> Diante dessa reflexão, as ações que tomam os professores para a prática educativa instigadora, partem dos conteúdos para o ensino, significando um exercício epistemológico, de reflexão sobre o sentido de ser daquele conteúdo dentro da esfera da geografia, retomando objetivos postos para o ensino deste tema e, ao mesmo tempo, (re)significando o ensino enquanto uma das plataformas de (re)construção dos saberes geográficos.

IDGEO2AGN

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> A geografia nos anos finais do ensino fundamental na promoção da educação ambiental é, neste trabalho, tomado como tópico de reflexão a partir da investigação das práticas e saberes de docentes que lecionam em escolas da cidade de Caicó, estado do Rio Grande do Norte. Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são raros os questionamentos sobre essa área do conhecimento, inclusive num contexto de mudanças e reestruturações decorrentes do próprio movimento da sociedade (PONTUSCHKA et al., 2009; CARVALHO, 2006; BRASIL, 2001) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. É preciso enfatizar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, portanto, que aspectos relacionados à prática de ensino, à seleção e abordagem de conteúdos, ao uso que se faz do livro didático, à valorização de uma aprendizagem que tenha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> significado para o aluno são saberes que exercem uma forte influência na ação/ intervenção do professor, que se configura como o principal agente no âmbito de desenvolver teorias e práticas eficazes no processo de ensino-aprendizagem de geografia na promoção da educação ambiental.

Constatando-se essas peculiaridades <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, é importante destacar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino de geografia na promoção da educação ambiental pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> contribuir na aprendizagem dos alunos, na medida em que forem dadas as condições necessárias à compreensão, sensibilização e atitude dos indivíduos, acerca da relação integrada do ser humano com a natureza, sobretudo com as ações ecologicamente equilibradas. Focando-nos no ensino de geografia, podemos afirmar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que ele tem exercido um importante papel na formação dos alunos, quando permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que se faça <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a leitura do espaço como um objeto social, isto é, produto da relação homem-natureza (SANTOS, 1980) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> No âmbito dessas discussões, o ensino de geografia apresenta uma percepção mais clara da intensidade dos problemas ambientais, principalmente no que se refere ao modelo de desenvolvimento predominante, o qual se sustenta na exaustiva exploração dos recursos naturais e na exclusão social. Assim sendo, Pontuschka et al., (2009, p.135) afirmam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> “a Geografia possui teorias, métodos e técnicas que podem auxiliar na compreensão das questões ambientais e no aumento da consciência ambiental das crianças, jovens e professores”.

Ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é pertinente afirmar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a educação escolar tem sido um espaço apropriado à discussão e aprendizagem de temas urgentes e relevantes da atualidade, que tem trazido importantes resultados na formação dos cidadãos com uma postura crítica e participativa diante da sua realidade. De acordo com Brasil (2001) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, quando inserida nas escolas, a educação ambiental pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> levar o

aluno a mudar o comportamento, as atitudes e os valores de cidadania, com importantes consequências sociais.

Nas últimas décadas, tem se constituído no âmbito das legislações e dos programas de governo, principalmente na esfera educativa, a formação de um consenso sobre a necessidade da problematização das questões ambientais em todos os níveis de ensino (CARVALHO, 2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Conforme a referida autora <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a articulação do conjunto de saberes de forma transversal e interdisciplinar, contribui na promoção da educação ambiental nas escolas, além da formação de cidadãos críticos, participativos e sensíveis em torno das questões relacionadas ao meio ambiente.

Nessa perspectiva, no prefácio para o informe da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental realizada em Tbilisi (1977) preconizou-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a educação ambiental não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser uma disciplina a mais que se soma ao currículo escolar, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> exige <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> a interdisciplinaridade como indispensável à resolução dos problemas acerca das questões ambientais. Entretanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, Sato; Carvalho (2005) afirmam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> da interdisciplinaridade ser um elemento fundamental a ser perseguido pelos educadores ambientais, muito pouco se diz no corpo do documento sobre o mesmo, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a incorporação no currículo da educação ambiental é por definição interdisciplinar.

Diante disso, sabemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na década de 1990 houve a reorganização da estrutura educacional brasileira, com entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que reafirmou <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> as exigências da Educação Ambiental no ensino. Uma das poucas menções é encontrada no artigo 32, inciso II que exige <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> para o ensino fundamental “a compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores de que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1997) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Nesse contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, podemos afirmar que <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a educação brasileira passou por mudanças e reformas no ensino, sendo um dos seus focos principais a inclusão dos temas transversais (PONTUSCHKA et al., 2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Sendo assim, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o tema meio ambiente ganhou uma dimensão transversal, ou seja, pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perpassar pelas diferentes áreas do conhecimento escolar. Por conseguinte, a disciplina geografia apresenta, em sua grade curricular, um elevado número de conteúdos que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> estar relacionados aos temas ambientais.

Nessa perspectiva, a educação ambiental não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é exclusiva apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> do ensino de geografia. Assim, Reigota (2014) afirma que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> todas as disciplinas que permitem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> focar a relação entre a humanidade e a natureza, desde que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deixem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de lado suas especificidades, têm condições de promover a educação ambiental. Consonante com essa discussão <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, os professores de qualquer área do conhecimento podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trabalhar com a educação ambiental, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ela pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se apresentar como uma importante aliada à disciplina que lecionam.

No ano de 1999, foi aprovada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) pela Lei 9.795/99, objeto de Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002, pela qual a Educação Ambiental é instituída obrigatória em todos os níveis de ensino e considerada componente urgente e essencial da Educação Fundamental (BRASIL, 2002) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. A partir da constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, além da definição à Educação Ambiental, essa lei faz anúncio de princípios básicos, dos objetivos fundamentais da Educação Ambiental, incluída nos currículos de todas as etapas da Educação Básica e na Educação Superior, inclusive nas suas modalidades, abrangendo todas as instituições de ensino público e privado (BRASIL, 2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Nessa perspectiva, a prática da educação ambiental deverá <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser integrada, contínua e permanente, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> devendo <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> se constituir disciplina específica no currículo de ensino.

Baseando-nos no exposto <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, e considerando que a educação ambiental é uma ação pedagógica relevante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, propomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a partir da experiência vivenciada pelo pesquisador no contexto real em diferentes espaços escolares e com muitos sujeitos, principalmente, os professores de geografia (do 6o ao 9o ano) que, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> constando seus nomes revelados, suas vozes fazem <ENG-HGL-CONT-PROC-END> no exercício desta escrita uma forma de responder aos questionamentos sobre o ensino de geografia na promoção da educação ambiental em escolas que compõem a rede de ensino público estadual, municipal e particular localizadas na cidade de Caicó – RN. [...]

[...]

Nesta pesquisa, consideramos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ser mais apropriado realizar um censo dos professores que lecionam a disciplina geografia nos anos finais do ensino fundamental das escolas localizadas na cidade de Caicó - RN; <ENG-MONOGL> esse tipo de levantamento tem a capacidade de abranger todos os componentes do universo, ou seja, 100% dos sujeitos da pesquisa. A escolha dessa cidade como recorte espacial para a nossa pesquisa se justifica pela expansão das instituições de ensino público e particular, na educação básica e superior, ter se constituído um dos pilares de desenvolvimento desse núcleo urbano na organização espacial do Seridó (MORAIS, 1999, 2005) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Contudo, é perceptível <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que a cidade de Caicó carece de estudos e ações eficazes no que se refere à promoção da educação ambiental, principalmente da que se desenvolve no âmbito do ensino escolar.

A partir do levantamento de dados junto à Diretoria Regional de Educação e Cultura – 10a Direc <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, em que foi possível constatar que 26 professores lecionam a disciplina geografia nos anos finais do ensino fundamental, distribuídos

num total de 21 escolas das redes de ensino municipal, estadual e particular. <ENG-MONOGL> No total, foram pesquisados oito professores de escolas particulares, sete professores de escolas estaduais e cinco professores de escolas municipais.

Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, é importante destacar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> do total de professores acima mencionados, quatro professores da rede estadual, um da rede municipal de ensino e um da rede particular não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tiveram participação na entrevista, por razões que serão apresentadas posteriormente.

Contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, após a realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, fez-se uma análise a partir da fala dos mesmos, procurando identificar os pontos comuns, as dificuldades comuns e as possibilidades de superação qualitativas de uma e outras, principalmente ao se confrontarem com o referencial teórico sobre ensino de geografia e educação ambiental. De forma que o confronto entre as diferentes opiniões, tanto as dos conhecimentos do senso comum como as dos conhecimentos científicos tentem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> “[...] elevar-se a um ponto de vista mais amplo, mais compreensivo” (LEFÉBVRE, 1983, p.171 apud SPOSITO, 2004, p.41) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

[...]

Esperamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> esta pesquisa, ao revelar o ensino de geografia na promoção da educação ambiental através das reflexões, das práticas e das diversas vozes dos professores, aponte <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> saberes necessários que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir com a formação docente que se preocupa em ensinar geografia na promoção da educação ambiental, numa perspectiva inovadora, sendo capaz de contribuir na formação de um aluno crítico, participativo, responsável, e a utilização desses conhecimentos nos seus mais diversos âmbitos.

IDGEO3GEP

1 INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> O ensino de Geografia caminha por uma série de desafios. Proporcionar a compreensão da dinâmica do espaço geográfico e projetar ações cidadãs a partir desse saber não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é uma tarefa muito fácil. <ENG-MONOGL> As divergências da própria ciência, como também dos contextos escolares, e dos sujeitos envolvidos (alunos e professores), entre tantos outros fatores, tornam o ensino de Geografia uma tarefa complexa. Ensinar, em sua totalidade, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é uma tarefa fácil. A caminhada é conflitiva, muitas vezes é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>, como disse Perrenoud (2001) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>: “agir na urgência, decidir na incerteza”; e nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sempre estamos preparados. Na verdade <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, a nossa preparação é contínua e se completa com a prática do dia a dia.

<ENG-MONOGL> Algumas questões estão sempre presentes quando pensamos o ensino de qualquer disciplina escolar, elas deveriam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser base para a reflexão do ensino de Geografia e ser frequentes também na prática dos professores. Quantas vezes, no exercício da docência já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> nos perguntamos: O que ensinar? E como ensinar? Talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> essas sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> as questões primeiras e mais comuns a serem feitas pelos professores.

Então qual é a razão de insistir em questões já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> tão discutidas? Será que até então não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> houve quem respondesse a esses questionamentos? Na verdade, sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, muitos estudiosos e professores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> responderam. Há inclusive, diversos trabalhos que apresentam <ENG-HGL-CONT-PROC-END> visões diferentes sobre os conteúdos a serem ensinados em Geografia, além de metodologias interessantes que facilitam o aprendizado desses conteúdos e nos esclarece como ensinar.

Porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, os contextos são variados, os sujeitos envolvidos são diversos, os ambientes onde se estabelecem as relações de aprendizagem são particulares. <ENG-MONOGL> Cada escola, cada turma, cada professor nos fornecem um mundo de possibilidades para entender o que ensinar e como ensinar. Por isso, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> insistir no tema, até porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, o que aprendemos com uma ou outra experiência em realidades distintas, pode <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> nos servir ou não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>, é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> experimentar na prática, e se tratando da diversidade da sala de aula as experiências podem <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ser reinventadas, por isso são enriquecedoras.

Para pensarmos o que ensinar, Jacques Delors (2003) contribui quando afirma que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o ensino formal em geral orienta-se essencialmente para aprender a conhecer e em menor escala aprender a fazer, quando na verdade <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a educação deveria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se organizar em torno de quatro aprendizagens, que são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, que está no âmbito da compreensão; aprender a fazer que está no campo da ação; aprender a viver juntos, que inclui cooperar e participar socialmente; e aprender a ser sujeitos de si, autônomos e críticos. E então nos questionamos: todas essas aprendizagens estão de fato presentes em nossa prática?

A falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de uma aprendizagem mais completa, que contribua <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para o desenvolvimento de competências, segundo Zabala e Arnau (2010) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> resulta na “incapacidade de boa parte dos cidadãos escolarizados para saber utilizar os conhecimentos que, teoricamente, possuem, ou que foram aprendidos em seu tempo escolar, em situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais”. Considerando essa deficiência <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, o autor chama atenção <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> para a necessidade de revisarmos os conteúdos das aprendizagens escolares e aí incluímos também os conteúdos de Geografia.

Além de Zabala e Arnau (2010) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, Perrenoud (2013) e Coll (2000) também discutem <ENG-HGL-EXP-

ATR-REC> a importância de um ensino mais amplo, que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se reduza <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a uma lista de saberes estáticos, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> integrar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais como base para o desenvolvimento de competências na escola. Isso seria <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma importante alternativa para a melhoria da qualidade do ensino, dando um caráter mais integral a formação do estudante, mais condizente com as necessidades do mundo atual.

<ENG-MONOGL> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, também se apropriou dessa mesma perspectiva. O documento chama a atenção para <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a necessidade de ensinar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, considerando-se que a ideia de conteúdos aí não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>, é restrita a listagem dos temas que devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser ensinados em Geografia, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sim a tudo aquilo que se deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> aprender, tanto em termos cognitivos, quanto em relação ao desenvolvimento de habilidades e atitudes essenciais para a formação do estudante, que atenda <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> as competências que lhes são exigidas na vida em sociedade.

Desse modo, considerando a importância do ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, defendida por diferentes autores <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, além de evidente nos PCN, que é um documento de referência nacional <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, nossa questão central gira em torno de <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> como ensinar esses tipos de conteúdos em Geografia? Como os professores podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> atender a essa proposta na prática? Quais estratégias utilizadas pelos professores de Geografia das escolas públicas de Natal contribuem para o ensino desses conteúdos? E quais as outras possibilidades de práticas metodológicas? Esses são alguns dos questionamentos, aos quais tentaremos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> responder ao longo desta pesquisa.

Para isso, <ENG-MONOGL> buscamos nas experiências dos professores uma resposta ou na verdade, algumas possibilidades <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para ensinar esses conteúdos. E quando se trata do saber da experiência, como disse Bondía (2002) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, é preciso pensar que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ele é construído na experimentação, na vivência. E a experiência, segundo ele <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, está em falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> na sociedade atual, <ENG-MONOGL> vivemos um momento de muita informação e pouca experiência. É preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> vivenciar as situações para se construir saberes, especialmente quando se trata da Educação, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> para tal é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estar aberto a experimentar.

Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se reconheça <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a importância do ensino desses três conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes), muitas vezes não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sabemos como fazer isso, como ensinar para atender a essa demanda. Por isso, apresentamos ao final do trabalho estratégias metodológicas que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser utilizadas no ensino de Geografia para contribuir com o ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> para o Ensino Fundamental. Uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, os PCNs trazem essa proposta para o ensino de Geografia, buscando romper com a prática que enfoca apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> os conteúdos conceituais, pautados na lógica da escola que trabalha somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> para acumular saberes. O documento propõe que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> conceitos, procedimentos e atitudes sejam <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> trabalhados em conjunto, incluindo, além do saber teórico, o aprendizado de habilidades e atitudes na escola.

[...]

IDGEO4ALA

<ENG-MONOGL> O tema deste trabalho é o estudo da linguagem audiovisual no Ensino de Geografia, mais especificamente no Ensino Médio. <ENG-MONOGL> Linguagem, nesta pesquisa, é entendido como um sistema de signos pelo qual o homem compartilha seus pensamentos e sentimentos com os seus pares, por meio da fala, da escrita, das imagens, do audiovisual, ou seja, cria significação, ou, melhor dizendo, sentidos.

<ENG-MONOGL> Denomina-se linguagem audiovisual as formas de comunicação presentes na televisão, no cinema, na internet e nos dispositivos de armazenamento de dados e de comunicação que agregam simultaneamente som e imagem para transmitir mensagens para uma massa heterogênea, determinada e indeterminada de pessoas. <ENG-MONOGL> Esse modo de comunicar é recorrente no cotidiano por meio dos filmes, dos telejornais, dos vídeos disponíveis e veiculados nas redes sociais e em canais como o YouTube, por exemplo.

<ENG-MONOGL> O cinema e a televisão, que durante muito tempo, dominaram esse campo da comunicação via som e imagem, disputam na atualidade espaço com formas alternativas de entreter/informar, consideradas mais dinâmicas, interativas e acessíveis. A facilidade de produzir, manusear e assistir quando e onde quiser seu filme ou programa favorito, bem como as próprias produções, – graças a uma abertura maior da internet à população – parece <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> cada vez mais atrair jovens e adultos do século vigente.

<ENG-MONOGL> Há uma quantidade vasta e vertiginosa de sons e imagens captadas diariamente pelos sentidos humanos. <ENG-MONOGL> Ocorre-nos uma potencialização de ouvir/olhar e conceber o mundo audiovisualmente e isso se traduz em implicações diretas sobre a forma como atuamos neste mundo. Esse modo de comunicação pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> sugerir hábitos cada vez mais universais, moldando o modo de vida da população perante uma cultura ocidental capitalista dominante e alterando significativamente a relação homem-espaço-tempo.

<ENG-MONOGL> As experiências cotidianas com a linguagem audiovisual se dão na rua, nas residências, no trabalho, nas horas destinadas ao lazer e também no ambiente escolar. <ENG-MONOGL> Nas instituições escolares, é recorrente o uso pedagógico de

filmes, vídeos, reportagens e clipes musicais no ensino dos conteúdos das disciplinas. É sobre essa ideia que se alicerça esta pesquisa <ENG-HGL-CONT-PROC-END> na área do Ensino de Geografia, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> sendo a escola o lugar por excelência em que a educação básica formal acontece, cabe a <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> essa instituição <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> sensibilizar os alunos para uma alfabetização em sons e imagens e participar do processo de educar para esta linguagem específica.

<ENG-MONOGL> A percepção do objeto de estudo é decorrente das reflexões feitas diante da prática docente do pesquisador nos últimos cinco anos de experiência na rede estadual e privada da Educação Básica do Rio Grande do Norte lecionando Geografia. Deste modo, reflete-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> sobre a quantidade/qualidade de “informações geográficas” que permeiam a vida dos alunos e professores pelos meios de comunicação, especialmente os audiovisuais. <ENG-MONOGL> Dedicou, ao longo da trajetória docente, a um intenso trabalho com essas informações sonoro-visuais em sala de aula, aspirando elevar esse saber do senso comum à categoria de conhecimento científico/escolar.

<ENG-MONOGL> Neste caminho, realizou-se um tímido ensaio sobre a metodologia de ensino proposta nesta dissertação, na ocasião de professor da disciplina “Metodologia do Ensino da Geografia” do curso Normal Subsequente (antigo magistério) no Centro Educacional José Augusto (CEJA), no ano de 2014<ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>. <ENG-MONOGL> No período, foi construído junto aos alunos um vídeo com o auxílio (para edição) do programa computacional Windows Movie Maker® tematizando conceitos-base da Geografia (sociedade, natureza, território, lugar, paisagem e região), culminando em uma experiência valiosa para a apreensão dessa base conceitual pelos educandos. O experimento gerou o anseio de construir algo mais sólido e sistematizado, que pudesse <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser compartilhado com professores/pesquisadores preocupados com a formulação de um ensino-aprendizagem significativo por meio da Geografia do audiovisual.

<ENG-MONOGL> Discutir sobre o uso dessa linguagem nas aulas de Geografia, seu modo de produção e prescrever metodologias para se trabalhar com ela durante as aulas, significa potencializar seu uso na escola. <ENG-MONOGL> É tornar os estudantes protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e considerar um saber-fazer docente que utiliza outros meios além do livro didático como ferramenta de trabalho.

<ENG-MONOGL> Ao delimitar o problema de pesquisa se considera, igualmente, os inúmeros problemas enfrentados no dia a dia das salas de aula, em específico na docência experienciada no CEJA, escola pública situada na cidade de Caicó/RN. <ENG-MONOGL> Observa-se as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o fracasso escolar, detectados a partir do baixo rendimento, reprovação e evasão do ambiente educacional, e, quando egressos, o insucesso em concursos públicos e exames admissionais a instituições de ensino superior. <ENG-MONOGL> Amiúde, no cerne desses problemas, está a burocracia na instituição escolar – que se reflete na relação apática dos discentes frente aos conteúdos das disciplinas e no posicionamento dos docentes quando ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> assumem a postura de meros transmissores de informações, organizando longas e enfadonhas aulas expositivas, pouco atrativas para o alunado.

<ENG-MONOGL> Outro fator que chamou a atenção foi o redesenho do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA, no ano de 2015. <ENG-MONOGL> O documento, construído coletivamente – a partir da reflexão da prática pedagógica e dos resultados de uma avaliação diagnóstica – sinalizou para a importância do uso de linguagens que permeiam diariamente a vida dos estudantes, no processo de ensino-aprendizagem. <ENG-MONOGL> Essa orientação denotou a inclusão dos alunos em um mundo marcado pelo avanço técnico e pela expansão dos meios de comunicação, como o cinema, a televisão e a internet. <ENG-MONOGL> Portanto, a (re)elaboração do PPP consistiu em uma resposta da comunidade escolar para o desenvolvimento dos educandos, sobretudo, para o exercício da cidadania.

Em Geografia, ao trazer o audiovisual para a sala de aula, o professor conduz sua prática com o objetivo de que o aluno faça <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma leitura do mundo (FREIRE, 2011) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Para compreender o mundo, um exercício interessante é fazer com que o estudante “leia” a paisagem do lugar, isto é, do seu local de vivência. <ENG-MONOGL> No CEJA, os discentes do turno matutino são, predominantemente, moradores da cidade de Caicó/RN. Neste sentido, estudar essa cidade como um lugar (ou um conjunto de lugares) e fazer a interpretação dessa paisagem urbana, ou seja, a materialização do trabalho humano ao longo do tempo e as contradições, problemas, desigualdades, movimentos e também como espaço representado – é relevante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para o trabalho com essa linguagem na educação.

Nesta tessitura, é salutar pensar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> na utilização e/ou produção de conteúdo audiovisual que verse sobre o lugar de moradia dos alunos. Ao eleger o cotidiano urbano como ponto de partida para a análise do espaço é possível <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> reconhecer as formas e processos socioespaciais que envolvem a geografia local.

[...]

Esta proposta didática partiu do pressuposto de que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a metodologia de ensino, ora proposta nesta dissertação, aplicada nas aulas de Geografia, poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> constituir um meio de aprendizagem significativa nessa disciplina.

<ENG-MONOGL> Esta pesquisa, portanto, tem como pano de fundo os estudos escolares relacionados ao tema cidade, por meio de um projeto didático desenvolvido no CEJA durante o período de agosto de 2016 a maio de 2017. <ENG-MONOGL> A delimitação espacial, neste caso, a cidade de Caicó/RN, justifica-se por se tratar do local de atuação do pesquisador docente e ser o espaço de vivência dos estudantes – sendo possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a filmagem em campo e a representação desse espaço pelos alunos. Assim, essa metodologia possibilitou <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma (re)leitura geográfica do cotidiano urbano e de suas representações, considerando-se a escola do lugar de vivência.

<ENG-MONOGL> A proposta metodológica de ensino contida nesta dissertação alvitrou revelar que os conteúdos escolares e, particularmente, os estudos sobre o ambiente urbano estão diretamente articulados à vida dos estudantes no mundo contemporâneo.

<ENG-MONOGL> A produção audiovisual, na escola, sobre os temas da Geografia, torna os adolescentes autores de sua própria aprendizagem e tem por base uma metodologia de ensino formadora de um sujeito escolar crítico das informações advindas dos meios de comunicação hodiernos; neste caso, daqueles da linguagem audiovisual.

De uma maneira geral, ponderamos, à priori, sobre <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o espaço escolar brasileiro como pouco receptivo aos alunos nos dias atuais. Os discentes consideram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> os conteúdos curriculares, que são ensinados na escola, como parte dissociada de suas vidas cotidianas, dando assim pouca relevância aos mesmos. Dessa maneira, é perceptível <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> a existência de uma crise na conjuntura educacional do país, da qual a Geografia escolar igualmente participa (VESENTINI, 2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

A escola atual, mesmo com <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> os esforços da comunidade educacional para se adequar ao meio digital, tecnológico e do audiovisual como forma de dar novas texturas ao processo de ensino-aprendizagem (em referência à implantação de salas de informática, multimeios, uso de projetores e projeção de filmes), ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> está em condições de competir com o mundo que extrapola os muros da escola. Em muitos casos, esse universo é repleto de informações e recursos tecnológicos, tornando-se mais sedutor que o espaço educacional, como sublinha Castrogiovanni (2000, p. 13) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> no início deste milênio, indicando que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a escola não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>: “[...] não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias [...]”. Evidentemente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, conteúdos objetivos e formais, como parte da cultura humana, são indispensáveis <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para a formação do sujeito. Contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> fazer face ao cotidiano do aluno em sua performance metodológica.

Neste caminho, escola e a educação formal e, em particular, o Ensino de Geografia – o qual tem como um dos objetivos centrais a formação de sujeitos críticos e atuantes do/no espaço local e mundial – está longe <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de cumprir o seu papel de formar cidadãos que entendam o mundo e podem agir no sentido de transformá-lo.

Vários autores anunciaram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> esse colapso no campo educacional e, em especial, na Geografia, nos últimos anos. Para Vesentini (2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, o Brasil, bem como outros países, vivem uma fase decisiva em relação a essa disciplina, um momento de redefinições impostas tanto pela sociedade (pelo avançar da Terceira Revolução Industrial e da globalização, e pela necessidade de (re)construir um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos), como também pelas modificações ocorridas na ciência geográfica.

O período histórico atual, denominado meio técnico-científico-informacional por Santos (2014) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, traduz essa complexa e problemática dinâmica socioespacial, em que a (re)construção do espaço geográfico – entendido como objeto de estudo da Geografia – se dará com um crescente conteúdo de ciência, de técnicas e de informação. Para o entendimento dessa disciplina no ambiente escolar contemporâneo é necessário que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> os professores façam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> seus estudantes compreenderem as relações e fluxos econômicos, políticos e culturais que cercam o seu lugar de moradia e o complexo mundo globalizado do qual fazem parte. O lugar se concretiza como a “[...] instância da resistência ou da possibilidade de efetivação das práticas globais mais estruturais” (SANTOS, 2014, p. 235) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Este trabalho se justifica pela abordagem atual sobre os estudos na área do Ensino de Geografia, consistindo em um campo de investigação que contribui para as reflexões que subsidiam métodos de ensino capazes de auxiliar o trabalho de professores e alunos do campo geográfico, para minimizar os “entraves” relacionados às dificuldades de aprendizagem de jovens estudantes que compõem a Educação Básica brasileira.

<ENG-MONOGL> Legitima-se pelo anseio de superação do conhecimento acadêmico existente sobre o assunto (produção de linguagem audiovisual, pelos alunos, sobre a cidade). A literatura disponível versa sobre <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a aplicação de recursos audiovisuais (especialmente os filmes) na sala de aula e nas diferentes disciplinas; porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, o estudo sobre a produção desse tipo de material pelos membros escolares emerge como uma experiência pouco desenvolvida no campo da Geografia. <ENG-MONOGL> Esta pesquisa, portanto, investiga a bibliografia sobre a área em questão, podendo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> colaborar no enfrentamento de problemas ligados ao campo educacional e, conseqüentemente, ao social.

Nesse sentido, a pesquisa cumpre o papel social da Geografia escolar perante à sociedade, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a capacidade de ler criticamente as “informações geográficas” procedentes da linguagem audiovisual contemporânea – pela produção de uma atividade planejada com essa forma de expressão e comunicação – tornará os alunos sujeitos ativos de sua formação cidadã no lugar e no mundo. Por conseguinte, a pesquisa in loco acerca do espaço urbano e da realidade vivida pelos estudantes, permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>, a estes, pelos resultados desta experiência didática, produzir conhecimento sobre o seu lugar e reflitam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> sobre esse espaço, situando o ensino da Geografia em contexto relevante para a construção de uma sociedade menos desigual e, por que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dizer, mais humana.

Esta proposta didática atende ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN-9.394/96) – (BRASIL, 1996) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, sobre a constituição do currículo no Ensino Médio. O Artigo 360, Inciso II, aponta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que essa etapa do ensino deverá <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a iniciativa dos estudantes. Igualmente, essa esfera de aprendizagem tem sua base proposta nas Diretrizes Curriculares <ENG-HGL-CONT-PROC-END> Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) – (BRASIL, 2013, p. 162), que visa <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o desenvolvimento curricular voltado para o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Logo, a indicação legislativa coaduna com <ENG-HGL-CONT-PROC-END> nossa indicação

metodológica apresentada nesta dissertação.

IDGEO5EDG

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A profissão docente é uma jornada desafiadora em que o professor pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem e para isso sua prática torna-se propositiva e adequada à realidade da escola e dos alunos.

<ENG-MONOGL> O ensino de Geografia na atualidade vem incitando os professores a terem uma prática docente criativa e pesquisadora, que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> esteja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> centrada exclusivamente na transmissão dos conteúdos curriculares e uso do livro didático como único recurso, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que alie <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a eles metodologias que aproximem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o aluno do conhecimento através de uma aprendizagem na qual o protagonista é o aluno e há valorização das suas habilidades e talentos individuais como também dos saberes que ele possui enquanto cidadãos.

Ser um professor inovador não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> implica abandonar a bagagem de conhecimentos e metodologias tradicionais; pelo contrário <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> esta é importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> contêm experiências que possibilitam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ao professor saber em quais situações e públicos o saber tradicional, a ser conservado, se adequa e quais são as possibilidades <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de interrelacioná-los com novas metodologias.

Reconhecidamente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, o papel da Geografia é desenvolver a capacidade de compreensão das relações socioespaciais, ressaltando as práticas que configuram o espaço. <ENG-MONOGL> Portanto, os desafios dos professores de Geografia encontram-se relacionados com a construção e a reconstrução do conhecimento geográfico pelos alunos dentro e fora da escola, partindo da concepção de que esses conhecimentos são fundamentais para as relações sociais nas quais o aluno se insere <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, possibilitando <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> realizar uma leitura reflexiva do espaço em suas diversas escalas e dimensões.

<ENG-MONOGL> O tema central desse trabalho a relação o Ensino de Geografia, enfocamos a aprendizagem dos conteúdos geográficos, em especial a cidade, em uma proposta interdisciplinar que utiliza as TIC, assim como a leitura e a escrita para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas aos jovens cidadãos na atualidade, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, e também na Base Nacional Comum Curricular, versão para o Ensino Médio, em elaboração (novembro de 2018, ainda não promulgada) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

<ENG-MONOGL> A percepção do objeto de estudo surgiu no exercício da docência de Geografia, durante os seis anos em que lecionamos na Escola Estadual Rui Barbosa, que serve de referência para a pesquisa. <ENG-MONOGL> Nesse período, observamos a dificuldade dos alunos para compreender os conceitos e conteúdos da Geografia, realizar leitura, interpretar textos e imagens, refletir e escrever sobre o que leem e vivem no seu cotidiano, além de um desestímulo por aprender os conteúdos escolares. Resolvemos, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, então, agir no sentido de compreender melhor essa problemática e, sobretudo, verticalizar uma possibilidade de trabalho que faça frente a esse quadro, considerando a escola alvo, em particular.

Percebemos que <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> compõe esse cenário o constante uso, pelos alunos, dos celulares conectados a internet, nas salas de aula e demais espaços escolares, que muitas vezes se tornam, no cotidiano escolar, mais atrativo do que o professor e o que ele propõe nas aulas.

Ao buscarmos compreender a relação entre o problema vivido no cotidiano da sala de aula e suas consequências na aprendizagem dos alunos, para além das avaliações internas, nos respaldamos nos resultados de aprendizagem da escola na Prova Brasil e no IDEB <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

A análise dos dados do IDEB da Escola Estadual Rui Barbosa nos anos 2013 a 2017 evidencia <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> um crescimento de 0,9, considerando que em 2013 a média foi 2,7 e subiu para 3,6 em 2017. Apesar de ter apresentado crescimento no índice <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, a escola não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> alcançou a meta estabelecida e encontra-se em situação de “Atenção” (IDEB, 2017) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Os resultados que a escola apresenta no IDEB e na Prova Brasil indicam <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a necessidade de ações pedagógicas que contemplem vários conhecimentos disciplinares. É fundamental, portanto, que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> os professores estejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> conscientes da importância de metodologias que desenvolvam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a leitura e a escrita, de forma interdisciplinar e insiram as TIC no cotidiano da sala de aula.

[...]

FILOSOFIA

IDFIL1UEF

Introdução

<ENG-MONOGL> O rápido desenvolvimento tecnológico acompanha as necessidades de um mercado cada vez mais exigente no que se refere à formação continuada, demandando alto nível de qualidade em um contexto restrito de tempo e locomoção, o que acarretou em um avanço gradual da Educação à Distância (EaD), no Brasil e no mundo. Entretanto, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> com a mediação tecnológica, a EaD não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> prescindiu da função

docente: elemento historicamente inserido em um contexto institucional escolar marcado de forma profunda pela disciplina, o professor, agora, por conta do novo cenário, precisará <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> exercer com maior fundamentação o papel de mediador, atendendo, assim, a uma demanda recente da configuração subjetiva contemporânea, denominada por Michel Serres de 'Polegarzinha', <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em referência à habilidade dos jovens estudantes atuais com as tecnologias digitais, especialmente no uso de seus dedos polegares com os celulares.

Destaca-se, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> assim, a necessidade de pesquisa sobre o docente de Filosofia enquanto mediador de um processo de construção do conhecimento à distância, através das novas tecnologias da informação e comunicação, notadamente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a tecnologia móvel, como o aparelho de celular.

<ENG-MONOGL> O projeto FILOZAPEANDO, acontecido entre os dias 30/06/2016 e 07/07/2016 reuniu, em um grupo de Whatsapp - aplicativo de celular -, docentes e discentes em uma experiência filosófica, discutindo, por uma semana, a cada dia, as questões: Representação, Tradição, Tecnologia, Inovação, Ética e Moral, Educação, Ensino de Filosofia e Conhecimento, a partir de tirinhas, vídeos, áudios, imagens e fotos, com a mediação de um professor de Filosofia da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro. A alta porcentagem de mediação, no entanto, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ao longo do desenvolvimento do grupo (mais de 50% das contribuições foram feitas pelos mediadores e, em contrapartida, menos de 30% foram atividades dos estudantes) provoca um questionamento da necessidade ou não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> desta opção: precisa-se de mediadores?

Levando-se em conta o cenário tecnológico globalizado contemporâneo e utilizando-se do conceito de "Polegarzinha", <ENG-HGL-CONT-PROC-END> este trabalho afirma que sim, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> talvez haja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a necessidade de mediadores e mediadoras fundamentados filosoficamente em suas atividades online, <ENG-MONOGL> e investiga como se dá o processo de mediação neste grupo de aprendizagem virtual, a partir de erros e acertos cometidos pelo mediador, para publicar, ao final, uma cartilha contendo 10 dicas aos docentes em Filosofia, todas resultantes do que faltou ou do que sobrou nesta atividade de mediação durante a existência do Filozapeando.

Justificativa e problema

Na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), local em que este trabalho foi originalmente pesquisado, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> há qualquer produto didático direcionado à formação de professores de Filosofia, muito embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>

exista material, disponível em site, elaborado pela secretaria de educação para a utilização docente em sala de aula a partir do currículo mínimo da disciplina.

No mesmo sentido, se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> há por parte da SEEDUC-RJ uma oficina de capacitação de professores para o uso pedagógico do Google Drive e do Facebook, no entanto, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> existe nada especificamente elaborado para a utilização didática docente do celular - especialmente a do aplicativo whatsapp, tão popular no Brasil -, incluindo aqui as escolas públicas cariocas.

A este contexto de ensino público carioca, acresça-se um cenário onde o docente em Filosofia dispõe de apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> 50 minutos semanais para o ensino da matéria, pelo menos até o final do ano de 2016, em turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio quase sempre lotadas de estudantes, contando com uma infra- estrutura bastante precária.

Outro aspecto importante consiste <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> no fato de que há uma crescente demanda, por parte dos estudantes, por uma experiência mais significativa com o espaço escolar, incluindo-se aqui a grade curricular. As recentes ocupações discentes das escolas cariocas, por ocasião da greve dos professores do Estado do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2016, trouxeram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> mais fortemente esta questão, no tocante ao questionamento do currículo tradicional, por meio de aulas e atividades construídas a partir da escolha coletiva dos estudantes, bem diferenciadas das observadas comumente em sala de aula. Este fato corrobora <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a demanda tanto por um maior espaço dialógico nas escolas, e que leve em conta a voz discente, relacionada aos demais atores pedagógicos, como diretores, professores, coordenadores e mediadores pedagógicos, dentre outros, em todos os seus aspectos, quanto por uma valorização do contexto sociocultural dos estudantes, como fundamento mesmo deste diálogo.

Mais: a inexistência de qualquer material formativo, para o professor de Filosofia da SEEDUC-RJ, que o capacite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> minimamente a utilizar, de maneira filosófico- pedagógica, a recente tecnologia móvel inserida culturalmente e de maneira freqüente no cotidiano dos jovens estudantes, como no caso do aparelho de celular e do aplicativo whatsapp, sugere a iniciativa de um professor de Filosofia que, através de um trabalho de campo, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> qualquer experiência anterior, experimente <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a criação de um grupo virtual que inclua <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> discentes e docentes, derivando deste projeto uma cartilha básica direcionada para docentes em Filosofia em sua utilização do celular enquanto ferramenta estratégica.

Há uma carência real por publicação de material didático produzido a partir de um trabalho de campo que inclua <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> as vozes diversas presentes na área educacional, como professores, estudantes, coordenadores e mediadores pedagógicos, dentre outros, incluindo a tradicional academia, representada no projeto pelos membros mestrados e pós-graduandos, traduzindo o papel de um professor de Filosofia enquanto mediador à distância de uma experiência filosófica com usuários de telefonia móvel, utilizando-a positivamente enquanto ferramenta de educação à distância, a partir do aplicativo whatsapp, em um cenário tecnológico global onde o celular aparece como recente fenômeno técnico-cultural.

[...]

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> O presente estudo é voltado tanto para as professoras e os professores de filosofia, quanto para as alunas e os alunos do ensino médio. Trabalhando com esses agentes a questão da imagem na composição da produção de subjetividade capitalística tratada pelos filósofos Guattari e Deleuze <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> e como esses autores pensam <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a respeito da possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de articular linhas de fuga a partir dos conceitos de devir-criança e infância na criação de outras alternativas de existência, tendo como “saída” oficinas de fotografia pinhole.

<ENG-MONOGL> O trabalho levanta a questão da produção de subjetividade e como a imagem tem um papel importante nesse processo, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> principalmente quando relacionada às tecnologias digitais através das redes sociais. Nossa intenção não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é a de desqualificar ou desmerecer essas tecnologias, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> pensar alternativas para criarmos outras experiências para além do que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> está dado e subjetivado de forma capitalística através das imagens clichês. Desta forma, acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> desenvolver o olhar do aluno sobre as questões da produção de subjetividades, através do ensino de filosofia, é um exercício que envolve uma percepção política, ética e estética de produção da autonomia. <ENG-MONOGL> Portanto, nosso propósito é contribuir para as atividades dos docentes em relação ao ensino de filosofia e para a formação dos estudantes, trabalhando para uma educação da sensibilidade e da percepção ao estimular a capacidade crítica deles e de observar e analisar, de modo filosófico, as imagens produzidas por eles mesmos. Além disso, contribuir, também, para um trabalho de formação ética, pois, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ao desmistificarmos a produção em massa das imagens, desenvolvemos o pensamento crítico e tornamos propício aos alunos e às alunas diferentes perspectivas sobre a realidade.

<ENG-MONOGL> Portanto, a intenção dessa pesquisa é estimular que as professoras e os professores construam ferramentas de produção de imagens fotográficas para que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> acessar outros olhares sobre a sociedade. A proposta é produzir dispositivos pinholes capazes de provocar certo estranhamento em todos os alunos <ENG-MONOGL>, se possível. <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>. Com os quais seja provável <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> explorar outras formas estéticas de imagem, <ENG-MONOGL> procuramos compor fotos que apresentam outros olhares e perspectivas distintas daquelas que estamos condicionados a ver por causa dessa produção de subjetividades em massa.

Acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que nas aulas de filosofia podemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> produzir, junto aos estudantes, elementos para o processo da construção de um olhar singular e autônomo a partir da fotografia pinhole exercitando olhares da infância como no conceito de devir-criança dos filósofos franceses, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> pensamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que a filosofia deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ter essa participação nesse aspecto do processo de formação. <ENG-MONOGL> Dessa forma, buscamos criar um produto educacional que nos auxilie <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> na produção de experimentações éticas, estéticas e políticas das imagens também fora da sala de aula.

<ENG-MONOGL> Temos como motivo para a presente investigação propor uma pesquisa e um produto educacional que ajude <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os docentes do ensino de filosofia a desenvolverem nos alunos uma postura de recepção sobre as imagens. E, com isso, pensar criticamente como a professora e/ou o professor de filosofia pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> apresentar o tema proposto, analisando como os modos de subjetivação das imagens fotográficas podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> beneficiar outras possibilidades de pensamento filosófico na construção de um olhar crítico e singular.

Portanto, é circunstancial <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> tratar da questão da produção de subjetividade no currículo de filosofia e pensar como a imagem fotográfica permeia esse território de construção de modelos de subjetividades. <ENG-MONOGL> Assim, essa pesquisa se justifica por ser um convite ao pensamento próprio e por estimular a autonomia dos estudantes. <ENG-MONOGL> Encontramos a filosofia e a fotografia naquilo que esses filósofos compartilham: suas diversas perspectivas, suas lentes. <ENG-MONOGL> Desse modo, buscamos o ensino filosófico criativo e revitalizado, no qual os problemas e os conceitos são ferramentas interessantes quando usados para equacionar os nossos problemas.

<ENG-MONOGL> O produto educacional proposto é um manual didático de fotografia estenopeica. <ENG-MONOGL> Nele apresentamos um resumo histórico sobre a câmara escura e as primeiras câmeras fotográficas; o passo a passo da construção do dispositivo pinhole, contemplando desde a criação das latas de leite em pó em pinhole, passando pelo processo fotográfico, até o momento de revelação das imagens fotografadas pelas alunas e pelos alunos. <ENG-MONOGL> A intenção é que ao final dos encontros a turma produza uma exposição com as fotografias pinhole.

IDFIL3AAE

APRESENTAÇÃO

<ENG-MONOGL> Quando o assunto é educação, constantemente somos colocados em meio a questões de grande complexidade. Algumas nos penetram de tal forma que torna-se necessário, <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> visando significar nossa trajetória acadêmica, colocar-se num movimento constante de busca por caminhos que vislumbrem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> um processo educacional mais coerente com o que acreditamos ser uma educação de qualidade. <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> No meu caso, a problemática que me atravessa já há alguns anos tem sido a Educação de Jovens e Adultos e é na tentativa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de produzir reflexões sobre essa modalidade que me coloco <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> na difícil, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> compensadora tarefa, de dissertar sobre EJA. Temática que se faz presente não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> em minha trajetória acadêmica, como também pessoal.

<ENG-MONOGL> Filha de pais analfabetos e oriunda de uma família onde ninguém possuía ensino superior decidi, ainda no Ensino Fundamental, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que queria ser professora, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> foi somente

<ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na disciplina de alfabetização, durante o curso de Pedagogia, que <ENG-MONOGL> descobri o verdadeiro sentido de ensinar alguém a ler e escrever.

<ENG-MONOGL> Assim como a minha, a mãe do meu professor da disciplina de alfabetização - doutor em Educação - era analfabeta. E de certo modo, tal como eu, ele carregava consigo a marca do fracasso ao não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguir alfabetizar sua própria mãe.

Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> todos os artigos publicados, de toda teoria estudada, no que dizia respeito a sua própria mãe, tal qual como comigo, a realidade era outra. De maneira que se fez muito difícil a compreensão de que a questão não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estava no melhor método ou material utilizado nas tentativas <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de alfabetização, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> no sentido que a leitura e a escrita poderiam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> representar na vida daquelas senhoras.

Fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é que embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> doutor em Educação, meu professor não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sentia vergonha em dizer que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> sua mãe não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sabia ler e escrever, muito pelo contrário, <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> aquele era um de seus maiores orgulhos, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> analfabeta viu na educação a oportunidade de mudar o destino de seus filhos. <ENG-MONOGL> E de uma forma ou de outra, foi sua mãe que lhe ensinou o verdadeiro intuito da alfabetização. Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> existe sentido naquela aprendizagem então nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o melhor professor alfabetizador conseguirá alfabetizar.

<ENG-MONOGL> Naquele momento eu compreendi que ser alfabetizador é muito mais do que ensinar a escrever e ler palavras. É dar sentido ao que se ensina, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> quando o sentido nos parece evidente. <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> <ENG-MONOGL> Dessa forma, ser professor alfabetizador é despertar a vontade de aprender, é produzir e / ou encontrar significações.

Nossas mães não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> possuíam essa vontade, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> reconheciam esses sentidos, suas vidas já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> as completavam sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> que pra isso precisassem ser alfabetizadas. Ainda que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> reconhecessem a importância da leitura e da escrita e que tivessem consciência do quanto suas vidas poderiam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser diferentes com essa aprendizagem, o *sentido*, ou seja, o significado dessa conquista não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> existia. Talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pela idade avançada, pela falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de perspectiva, ou por razões não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> reveladas, o *sentido*, a qual faz referência esse estudo, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se fez presente nas nossas frustrantes tentativas de alfabetizá-las.

No entanto, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> despertar esses sentidos naqueles, que diferentemente de nossas mães, sonham com a possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de aprender a ler e escrever. É necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> fazer pelos outros, o que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguimos fazer por elas. E quando digo isso, me refiro à <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> educação como um todo, no entanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mais precisamente, aquela destinada às classes de alfabetização de jovens e adultos, haja vista <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a luta ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> travada pela conquista de uma identidade educacional.

Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> possamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> observar atualmente, após anos de completo descaso, certo avanço envolvendo a EJA no plano legal, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é pouco notório <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> esse progresso na prática. Parece que <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> o aflorar das pesquisas científicas que sinalizam a importância de repensar o ensino ministrado na Educação de Jovens e Adultos, embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sendo de importância inegável, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguem ultrapassar os muros da academia e se fazerem concretas nas práticas docentes, ao passo que as legislações destinadas a essa modalidade, revertidas de um aparente <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> viés humanitário e revolucionário, ficam trancadas à chave nas gavetas. Em suma em se tratando de EJA, tal como na educação como um todo, o discurso apresenta-se perfeito enquanto <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> a realidade está longe de ser.

Obviamente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguiremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> mudar a realidade da EJA com essa dissertação, e duvido <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> daqueles que acreditam ser possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> alterar essa situação por meio puramente de palavras, <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>

penso que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o despertar para uma reflexão que vise <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> propor novas metodologias voltadas à Educação de Jovens e Adultos possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ressuscitar uma discussão que, embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> iniciada, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> atingiu a magnitude que deveria: a saber, aquelas sobre a melhor forma de realizar um ensino o mais significativo possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para esses sujeitos; ou seja, a melhor maneira de despertar sentidos.

<ENG-MONOGL> Esse é o intuito do trabalho aqui exposto. E para tanto proporemos uma metodologia pautada num projeto experimental de iniciação filosófica na alfabetização por meio de oficinas. <ENG-MONOGL> A ideia é utilizar conceitos filosóficos como norteadores do processo de alfabetização. <ENG-MONOGL> Nesse caso o conceito escolhido é a felicidade, com o qual tentaremos promover reflexões sobre um ensino mais significativo, repleto de práticas do pensar e agir.

Dessa forma, acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ser necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> atribuir uma experiência legítima ao ato de ensinar na EJA e nessa caminhada cremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que a Filosofia possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser de grande utilidade. Partimos do pressuposto de que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> essa

área do conhecimento - por seu potencial reflexivo, capaz de despertar novas formas de pensar sobre si e sobre o mundo, poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> constituir-se numa ferramenta para a construção de um processo de alfabetização envolto em perspectivas reflexivas e dialógicas.

<ENG-MONOGL> Como dito acima o conceito filosófico escolhido para trilhar esse caminho de alfabetização significativa foi o da felicidade. <ENG-MONOGL> Optamos por ele pela própria importância que lhe é atribuída. Desde a antiguidade é dito como a finalidade da vida. “A busca da felicidade é da essência do ser humano e vem testemunhada em todas as culturas.” (BOFF, 2016, p.41). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> <ENG-MONOGL> Dessa forma, nada mais lógico do que valer-se de uma palavra tão significativa para promover sentidos no ato alfabetizador.

Segundo dados do censo escolar 2015, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> cerca de 688.155 pessoas estão matriculadas em classes dos anos iniciais da EJA, muitas das quais ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> expostas a metodologias infantilizadas, que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> desenvolvem possibilidades de pensamento crítico e criativo, embora, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> seja importante acrescentar o inegável <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> progresso das últimas décadas no que diz respeito a produção de materiais didáticos direcionados à Educação de Jovens e Adultos, que, contudo, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> muitas vezes não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguem chegar, na prática, às salas de aula.

Essa realidade da EJA se coloca enquanto justificativa para a busca de novas formas de ensinar a ler e escrever que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> presas a metodologias tradicionais, que embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> funcionais, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são as mais adequadas para um público não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> infantil. <ENG-MONOGL> Estamos falando de jovens e adultos trabalhadores, pais e mães pertencentes a uma sociedade capitalista, sujeitos à marginalização social.

É inegável <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> também que o sujeito da Educação de Jovens e Adultos de hoje não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é o mesmo de ontem. <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> Atualmente presenciamos uma heterogeneidade, outrora não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tão marcante, conhecida pelos especialistas da área por “juvenilização da EJA”, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> que significa a entrada de jovens cada vez mais novos nessas classes. Esses jovens ingressam na EJA, na grande maioria dos casos, porque são “convidados” a matricularem-se nessa modalidade após inúmeras reprovações no Ensino Regular, passando a conviver com alunos mais velhos, muitas das vezes com interesses e necessidades diversas das suas. Outros recorrem à Educação de Jovens e Adultos, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> abandonaram suas escolas muito cedo, sendo a busca por trabalho uma das causas principais, no entanto, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a efetiva inserção no mercado, pela baixa escolaridade, decidem voltar à escola para terminar seus estudos e conseguir um emprego com maior remuneração. “Essa presença marcante de jovens na EJA [...], vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes [...]” (PAIVA, 2009 p. 32). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Nesse contexto, alfabetizar por meio de palavras como lata e bala pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> até ser funcional, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> será o mais apropriado?

<ENG-MONOGL> Esta pesquisa faz parte do universo de trabalhos que promovem reflexões acerca das práticas alfabetizadoras destinadas à EJA e que se vale da Filosofia como meio para repensar a atual realidade desse ensino. Para tanto, como referencial teórico, foram utilizados os estudos de Theodor Adorno e Horkheimer sobre a indústria cultural em *Dialética do Esclarecimento*, de Sigmund Freud em *O Mal-Estar na Civilização* e de Paulo Freire no que diz respeito a uma educação libertadora, como em *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia*, dentre outros textos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que julgamos pertinentes. <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>

[...]

Justificativas:

<ENG-MONOGL> Analisando as legislações pertinentes à EJA, observamos discursos engajados na preparação de um cidadão pleno, crítico e criativo, capaz de pensar conscientemente o mundo a sua volta. No entanto, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na prática observada nas salas de aula o sentido está em alfabetizar o mais rápido possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o adulto, sobre o discurso de que ele já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ficou muitos anos fora da escola para perder tempo com assuntos que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a repetição excessiva de letras e fonemas. Nessa perspectiva, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a língua portuguesa e, em poucas atividades, a Matemática conquistam espaço nas salas de aula da EJA. Contudo, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> torna-se impossível <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> promover um ensino crítico e reflexivo valendo-se apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> da repetição de fonemas e letras, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mais quando essa repetição se dá de forma mecanizada e infantil.

Como formar alunos conscientes em meio a um ensino que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se abre às reflexões e discussões sobre assuntos pertinentes à vida dos sujeitos ali presentes? Como a prática alfabetizadora poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser portadora de criticidade quando o que mais lhe importa é a pura junção de sílabas e palavras desconectadas da prática social? <ENG-MONOGL> Nesse cenário, o resultado de um ensino totalmente descontextualizado será a evasão. Realidade essa que tem se mostrado constante na EJA.

Dados do Censo escolar mostram <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> uma significativa redução nas matrículas da EJA de 2015 em relação a 2014. <ENG-MONOGL> Redução essa de aproximadamente 4,5%, que pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser observada em todo o país e em grande parte das etapas de ensino, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> surgiu de agora, pelo contrário. <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> <ENG-MONOGL> Há cerca de uma década

as quedas nas matrículas da EJA têm se mostrado sintomáticas, sinalizando a importância de repensar esse tipo de ensino.

[...]

A demanda por essa modalidade ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é grande, pois, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> segundo o PNAD/IBGE 2014 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> aproximadamente 13 milhões de brasileiros não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sabem ler e escrever representando 8,5% da população com mais de 15 anos. Dessa forma, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é por falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de potenciais alunos que as matrículas diminuem, <ENG-MONOGL> o problema possui outra causa. E dentre as possibilidades, <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma delas pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser a falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de sentido encontrado na aprendizagem.

[...]

<ENG-MONOGL> No que concerne a porcentagem de analfabetismo por sexo os homens aparecem como o público com maior taxa de analfabetismo, como podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> observar pelo gráfico <ENG-HGL-CONT-PROC-END> acima. <ENG-MONOGL> Isso é uma amostra de que na atualidade a mulher tem se destacado na busca por melhores oportunidades de qualificação, inclusive apresentando maior média em tempo de escolaridade que os homens, dados do IBGE (2014) mostraram que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em média as mulheres estudam 8 anos e os homens 7,5, embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> continuem ganhando menos que eles. Esse é um dado importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para pensarmos quem são os potenciais públicos alvos da modalidade EJA e definirmos metas mais coerentes com a realidade dos sujeitos desse ensino. Afinal, enquanto essa modalidade de educação for considerada uma etapa secundarizada, <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> destinada à poucos, presenciaremos um aumento nas quedas das matrículas ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mais significativo.

Nesse sentido, a EJA se coloca como um direito e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> enquanto suplência. Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é uma modalidade criada para atender àqueles que por ventura desejarem, após a velhice, estudar. Muito pelo contrário, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sua realidade atual absorve cidadãos dos 15 anos em diante. Um público que cada vez mais se renova e que clama por propostas pedagógicas que de fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> os reconheça <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> como sujeitos sociais com pensamentos e ações próprias. Nessa perspectiva, campanhas emergenciais ou mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> programas experimentais não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> mais abranger a complexidade assumida por essa modalidade nas últimas décadas.

<ENG-MONOGL> O direito de aprender a ler e escrever vai cada dia mais se constituindo como algo indispensável à própria sobrevivência humana. Portanto, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se trata de uma simples necessidade assistida, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de um respeito constitucional à educação. Assim, se faz mais que urgente <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pensar a Educação de Jovens e Adultos, discutir EJA, produzir sobre e para EJA. E de forma semelhante se faz urgente <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> repensar as práticas alfabetizadoras destinadas a esse público a fim de discutir e rediscutir as possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> formas pelas quais nossos jovens e adultos aprendem atualmente e dessa maneira identificar as principais razões que lhes fazem novamente abandonar a escola.

Nesse sentido, pensamos que a Filosofia possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> auxiliar o educador na difícil tarefa de promover um ensino dialógico. Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é porque estamos diante de uma classe de alfabetização que devemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> abandonar o pensar crítico e dedicarmos a uma repetição mecanizada. E, se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> um ensino atual deve-se <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> fazer de forma crítica porque não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> por meio da Filosofia? Muitos hão de dizer que <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> realizar tal proeza: ensinar um analfabeto a filosofar. Prefiro a defesa de que, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> optarmos por um ensino mais humano, crítico e criativo, apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de outros caminhos, a Filosofia coloca-se como algo a ser considerado. <ENG-MONOGL> Portanto a Filosofia será tratada aqui como um caminho em meio as inúmeras áreas do conhecimento que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> vir a auxiliar no processo de uma alfabetização crítica. Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a entendemos como a única solução possível, <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como um saber significativo a ser considerado nessa empreitada. E foi na tentativa de levantar uma reflexão sobre um possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> diálogo entre Alfabetização e Filosofia que procuramos direcionar os capítulos dessa dissertação para um pensar crítico embasado na pesquisa ação.

[...]

Nosso intuito não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é levantar pressupostos filosóficos de alfabetização, muito menos <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> defender a qualquer custo a contundente introdução dessa área do conhecimento nas classes de alfabetização de EJA. Bem menos que isso, <ENG-MONOGL> nossa pesquisa pretende relatar as experiências vividas em um estudo de caso que procurou levar a Filosofia, ainda que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de maneira introdutória, aos analfabetos. Sabemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre os conhecimentos construídos na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.05). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> <ENG-MONOGL> Portanto, apresentamos mais um ponto de partida do que um caminho nas questões de alfabetização na EJA. <ENG-MONOGL> Trata-se de um percurso longo que tem nessa pesquisa um dos seus primeiros passos. “Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.02). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

IDFIL4QDG

Introdução

<ENG-MONOGL> O título da presente dissertação é redundante, todas as questões são questões do gênio, primordiais, genuínas (ver nota da página 36), principalmente as que envolvem a inauguração do instante poético. Quem somos nós para dizermos o que é e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é genuíno. Teríamos tal poder? Há de fato algo não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> genuíno? Pensemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> nas reproduções das obras de arte, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> seriam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> elas reproduções genuínas, inauguradoras de instantes poéticos? Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma reprodução é capaz de inaugurar, poeticamente, o instante, quem somos nós para dizermos que não é genuína? Entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> poética toda a criação artística – <ENG-MONOGL> esta dissertação pretende falar da arte.

O que é o gênio, termo presente no título de nosso trabalho? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> E o que é o instante? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Aproveitemos e perguntemos: quem somos nós? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> <ENG-MONOGL> A sensação de incompletude nos faz abstrair, filosofar, idealizar; somos grandes idealizadores, e por isso temos a necessidade de dizer o que dizemos, escrever sobre coisas nunca alcançadas. A narrativa que produzimos talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> nos aproxime <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> da arte, mas dela <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> nos afaste. Assim sendo, alertamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ao possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> leitor: se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> quiser apreciar a arte, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> leia esta dissertação. Sabemos <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> de nosso fracasso, e o assumimos. <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> <ENG-MONOGL> A história e a filosofia são discursos. O discurso histórico ou filosófico não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> revela a obra artística. Ao possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> leitor dizemos: <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> vá direto ao que procura, e o veja diretamente, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> mediações de alteridades. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> voltemos a pergunta: o que é o gênio? <ENG-MONOGL> A nota da página 36 nos diz algo sobre esta palavra, e não é de nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> modo uma característica de indivíduos superiores, muito pelo contrário, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o gênio está presente em tudo e em todos, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é a origem de tudo e de todos. <ENG-MONOGL> Gênio significa origem – o instante é, portanto, o gênio, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é aquilo que, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> medições cronológicas, se origina espaço-temporalmente. <ENG-MONOGL> Nos somos o gênio, e somos também o instante.

<ENG-MONOGL> Tudo, aqui, é memória humana, genuína, desconhecemos o que está para além de nós. Com nosso desconhecimento nos aventuramos a alguns dizeres, que resultaram neste trabalho. Desconhecer o que está além é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para caminharmos na presença, e somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na presença. <ENG-MONOGL> É no presente, pois, que inauguramos o que pretendemos, e o que pretendemos é isto: um discurso próprio que fale <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> do agora.

Falar do agora não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é, porém, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> falar de um período histórico, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> falar o que podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> neste momento atual. <ENG-MONOGL> A atualidade é o que somos neste instante. <ENG-MONOGL> O instante é isto: a conjuntura do agora, onde o passado, presente e futuro estão reunidos indistintamente.

Algumas coisas precisam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser melhor explicadas antes que nos aventuremos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> neste texto, que é, como veremos, de algum modo acronológico. <ENG-MONOGL> A escrita é dividida em oito partes, A imagem das cidades invisíveis, Poesia: uma narrativa da realidade, O tríptico do tempo e a presença do instante, Conhecimento e infinito, A vontade da memória, Ritmo e número – diálogo, O problema da cronologia e Material didático. Tais partes podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser lidas desordenadamente, de forma aleatória, de acordo com uma das teses que defenderemos, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> <ENG-MONOGL> a de que a parte é também o todo. <ENG-MONOGL> Cada parte, portanto, é um todo em si mesma.

Por desordem não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a falta de diálogo entre as partes. <ENG-MONOGL> Tudo aqui está inter-relacionado, dialogando. Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma parte é lida, a que foi vista anteriormente em algum momento pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser recordada, e assim sucessivamente. A memória nunca <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> cessa seu movimento, <ENG-MONOGL> a realidade é eternamente memorável, por isso, a cada instante, devora-se a si própria, tornando-se mais vasta. <ENG-MONOGL> O homem, que é memória, devora-se a si próprio, tornando-se mais vasto homem. <ENG-MONOGL> O trabalho de ler uma dissertação é trabalho de devoramento. Nietzsche, no prefácio de A Genealogia da Moral, em outras palavras, escreveu que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> para elevar a leitura à dignidade de arte é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> possuir uma faculdade que exige qualidades de vaca: a de ruminar (NIETZSCHE, 2013, pág. 30). <ENG-MONOGL> Ler um texto filosófico ou artístico é ruminá-lo, remoê-lo, trabalhá-lo, recriá-lo. A leitura é também um modo de criar. Sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> leitores (ou ouvintes) não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> haveria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> filósofos ou poetas. O ouvinte que escuta o poema torna-se poeta, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a escuta é uma criação – memorável. <ENG-MONOGL> Ouvir um poema é vertê-lo na roda das lembranças e esquecimentos, que é o que entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> por memória, eterno movimento do lembramento e do olvido.

No decorrer de nossa escrita, confundimos, propositalmente, diversos conceitos, como instante, memória, vontade e espaço-tempo. Por que o fizemos? Bem, se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o fizemos, é porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> vimos que eles formam uma unidade. Nos perguntemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> neste instante, o que, para nós, é a vontade? Como

lemos em Assim Falou Zaratustra, a vontade é uma força que quer (NIETZSCHE, 1983, pág. 151), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o que isto nos revela? O que seria uma força que quer? <ENG-MONOGL> Uma força que quer pretende chegar em algum ponto, tornar-se mais do que é no presente, alcançar o futuro mais vasta. <ENG-MONOGL> Uma força que quer é uma força direcionada, por isso toda vontade é temporal.

Seria a memória uma força que quer? O que quer a memória? <ENG-MONOGL> A memória quer crescer, devorar-se, ter para si um passado e futuro maiores, ou seja, quer o tempo. Por isso, para nós, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ela é vontade, é uma força direcionada, no presente, para frente e para trás. Tal força nunca <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> atinge seu objetivo, e por nunca <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> atingi-lo, cresce. <ENG-MONOGL> Ela é a vontade em crescimento constante, que fracassa, a cada momento, em atingir sua meta.

Devemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> nos questionar: por que a memória não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> atinge sua meta? Bem, se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o memorável quer ter para si o futuro, será possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que realize <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tal feito? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Uma das teses que defendemos nessa dissertação é a de que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o presente existe no tempo. Tal tese, apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de sua simplicidade, tem para nós <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> extrema importância. A memória quer, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que tenha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a presença, <ENG-MONOGL> o agora, o atual, isto desenvolveremos mais a frente.

Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a memória quer, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ter o presente, ela é uma força que fracassa. Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> toda vontade humana é memória, a vontade, podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pensar, é a força do fracasso. Só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> há vontade enquanto não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> houver êxito, <ENG-MONOGL> o êxito é o fim de toda vontade. Talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> nos tenha <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> sido possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pensar isto pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> há êxito, só há fracasso. <ENG-MONOGL> O homem é por natureza um ser fracassado.

Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pretendemos desenvolver nenhuma <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> espécie de pessimismo, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> desvendar a pretensão do homem e da vontade. <ENG-MONOGL> A pretensão é uma coisa, o que se conquista é uma coisa diversa – o homem jamais terá aquilo que deseja, mas somente a diversidade, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a realidade muda a cada instante, o homem muda a cada instante, a vontade e a memória mudam.

Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> por que confundimos os conceitos? <ENG-MONOGL> Confundir nada mais é do que unir, misturar. <ENG-MONOGL> Os misturamos porque assim os entendemos. Todos esses conceitos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são nada mais do que um conceito único, talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o conceito que explique <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> todos os outros, o conceito que somos: o homem.

O homem é memória, vontade, instante e espaço-tempo? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Seríamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> capazes de responder negativamente a esta pergunta? Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tudo o que somos provém de nós próprios, para que separarmos e definirmos de modos diferentes o que é, na verdade, o mesmo? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Assim como o espaço não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> separar-se do tempo para ser investigado, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> separar a vontade do instante e da memória.

Por que confundimos tais conceitos? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> <ENG-MONOGL> Perguntemos novamente. <ENG-MONOGL> Respondamos que aqui trabalhamos com a liberdade. Mário Ferreira dos Santos, o tradutor de A Genealogia da Moral, de Nietzsche, em O tema da moral, em determinado momento traz para si a voz nietzschiana, e fala <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> como se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fosse o próprio Nietzsche. Ele nos diz: “O homem criador é o homem livre, e só na plena realização de sua liberdade é ele criador, porque só há criação onde há liberdade.” (NIETZSCHE, 2013, pág. 17) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> E em seguida: “E quem teme a liberdade nunca é criador.” (NIETZSCHE, 2013, pág. 17) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Nesta dissertação não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tememos a liberdade, <ENG-MONOGL> buscamos a criação em sua plenitude, que só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ocorrer onde não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> há temor. Por isso nos permitimos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> confundir os conceitos, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> assim pensamos, e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tememos um pensamento próprio. É importante dizermos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conceito segundo Nietzsche <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> ou nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> outro autor, <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> <ENG-MONOGL> tudo o que aqui pensamos é criação nossa. Nos utilizamos de alguns autores apenas <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para que estes nos auxiliem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> em nosso pensamento criativo.

Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ainda assim <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> nos perguntarem por que confundimos determinados conceitos ou por que escrevemos deste ou de outro modo, responderemos simplesmente: porque o quisemos. <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> Mário Ferreira dos Santos também diz: <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Quis substituir o “tu deves” pelo “eu quero”. O homem não é homem enquanto não puder praticar este grande ato de liberdade, que o tornará senhor de si (NIETZSCHE, 2013, pág. 18) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

<ENG-MONOGL> Buscamos, neste nosso trabalho, por em prática este grande ensinamento de Nietzsche, dito <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em outras palavras por seu tradutor. Pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> não

<ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pudermos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> aplicar os ensinamentos filosóficos em dissertações e teses, de que estas nos serviriam? <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>

Outra tese que defendemos é <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a tese borgeana de que “um homem é, afinal, suas circunstâncias” (BORGES, 1972, pág. 95), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a mesma dita por Mário Ferreira: <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> “O eu não é uma unidade-bloco, mas uma pluralidade” (NIETZSCHE, 2013, pág. 21). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> <ENG-MONOGL> Tudo o que dizemos nesta dissertação é fruto das circunstâncias que somos, de tudo o que lemos e ouvimos, de nossa pluralidade. Nós somos toda a alteridade que nos cerca, isto veremos mais adiante.

Sobre o ofício do filósofo Nietzsche já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> nos alertou <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> no Prefácio de A Genealogia da Moral:

Assim como é necessário que uma árvore dê frutos, assim nós frutificamos ideias, apreciações: e o nosso “sim” ou “não”, nossos porém e ser desenvolvem-se, aparentados e relacionados, como testemunhas de uma vontade, de uma saúde, de uma terra, de um sol. (NIETZSCHE, 2013, pág. 24)

<ENG-MONOGL> O filósofo é a testemunha de uma terra e de um sol, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> jamais <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> nos fará ver tal terra e tal sol. <ENG-MONOGL> Tudo o que nos mostrará são suas ideias e apreciações das coisas que testemunhou.

<ENG-MONOGL> O filósofo tem a vontade de conhecer, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> nos revelar o que conhece, como a terra ou o sol. Seu trabalho é unicamente <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> um trabalho com ideias, abstrações. <ENG-MONOGL> Diferente das ideias e abstrações são as obras de arte, que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> necessitam de um discurso que as apresente. <ENG-MONOGL> O filósofo da arte é incapaz de nos apresentar as obras, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de as ter testemunhado, o material que tem em mãos é seu “sim” e “não”.

No conto As Ruínas Circulares, Borges nos relata <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> um mago que chega às ruínas de um templo circular:

O objetivo que o guiava não era impossível, ainda que sobrenatural. Queria sonhar um homem: queria sonhá-lo com integridade minuciosa e impô-lo à realidade. (BORGES, 1972, pág. 60)

<ENG-MONOGL> Após incontáveis noites sonhou, desde o coração até o pelo inumerável:

Sonhou um homem inteiro, um môço, mas este não se incorporava nem falava, nem podia abrir os olhos. Noite após noite, o homem sonhava-o adormecido. (BORGES, 1972, pág. 63)

Em seguida nos diz o narrador: <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Esgotados os votos aos nubes da terra e do rio, arrojou-se aos pés da efígie que talvez fosse um tigre e talvez um potro, e implorou seu desconhecido socorro. Nesse crepúsculo, sonhou com a estátua. Sonhou-a viva, trêmula: não era um atroz bastardo de tigre e potro, mas simultaneamente essas duas criaturas veementes e também um touro, uma rosa, uma tempestade. Ésse múltiplo deus revelou-lhe que seu nome terrenal era Fogo, que nesse templo circular (e noutros iguais) prestavam-lhe sacrifícios e culto e que mágicamente animaria o fantasma sonhado, de tal sorte que todas as criaturas, exceto o próprio Fogo e o sonhador, julgassem-no um homem de carne e osso. (BORGES, 1972, págs. 64-65)

O que desejamos nós com a presente dissertação? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Será que é algo diferente do mago do conto de Borges? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Sonhar o homem, sonhando a nós mesmos, e nos dar a vida é o que queremos? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Para não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> respondermos literalmente que sim, digamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que nosso trabalho não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foge das idealizações filosóficas. <ENG-MONOGL> Como testemunhas de uma terra e de um sol, trabalhamos com apreciações e ideias, tal qual a filosofia em si. Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pretendemos dizer o que é o homem, por exemplo, é necessário que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de algum modo o sonhemos, <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> e a partir de nossa abstração onírica, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o criemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> discursivamente. <ENG-MONOGL> Tal homem-discurso é como o homem sonhado pelo mago do conto, o fogo não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o queima, e todos o creem de carne e osso. Talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pudéssemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> comparar o mago ao filósofo, e a deidade do fogo à filosofia, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> desejamos tamanha abstração.

<ENG-MONOGL> O filósofo certa vez sonhou o homem, e seus leitores o acreditaram real, como se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pudessem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tocá-lo. Mal sabiam que tal homem não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> passava de um mero sonho. <ENG-MONOGL> Filósofos também sonharam a natureza e a arte, e muitos neles creram. <ENG-MONOGL> Há os que creem em que Deus criou o homem de carne. Digamos, <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pois, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que o filósofo criou o homem do discurso. Porém, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> nenhuma <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> divindade ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se empenhou em animá-lo.

Falamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> da filosofia e dos filósofos de um modo geral. Não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> os distinguimos entre si, e isto talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> um erro. Assumamos,

<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pois,<ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> tal erro, e, nessa errância, caminhemos,<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> errando. Se no decorrer de nossa escrita criticamos o pensamento genérico, como podemos<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pensar genericamente?<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Bem, chamemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a isto de contradição:

“O genérico pode ser mais intenso que o concreto”. Casos ilustres não faltam. Quando eu era criança, durante as férias no norte da província, a planície circular e os homens que tomavam mate na cozinha me interessavam, mas minha felicidade foi terrível quando soube que aquela circunferência se chamava “pampa” e aqueles homens eram “gauchos”. É como o imaginoso que se apaixona: O genérico (o repetido nome, o tipo, a pátria, o destino adorável que lhe atribui) prima sobre os traços individuais, tolerados graças ao que antecede. (BORGES, 2010, pág. 19) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

A partir da contradição que assumimos, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estamos isentos da crítica. <ENG-MONOGL> Também pensamos do modo que criticamos, e nosso pensamento (genérico) pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser mais intenso que o concreto. Mas <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> isto é possível? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Bem, digamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que isto é um erro que assumimos, <ENG-MONOGL> erro discursivo proveniente de nossa natureza humana, extremamente contraditória todo o tempo. Seres contraditórios, trazemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> tal erro a nosso discurso. De fato, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> pensamos a filosofia como um gênero. Por mais que haja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> escolas filosóficas, e filósofos se distingam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> entre si, jamais <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> poderão <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> deixar de chamar-se: filósofos.

Todo discurso deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser errado, por aquele que fala e por aquele que ouve. <ENG-MONOGL> Todo discurso é um erro. Erramos neste <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> discurso. Falamos na esperança de que nos ouçam. <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>

<ENG-MONOGL> De algum modo falamos. Sabemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a língua não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> revelar o que queremos, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a língua é linear, sistemática. De que nos adianta, pois, escrever? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Por que escrevemos, se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> sabemos do fracasso da língua? <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> O que podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> dizer é que a vontade nos faz continuar, ainda que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o que reste seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> as ruínas do discurso, <ENG-MONOGL> uma narrativa fragmentada, incompleta.

<ENG-MONOGL> Nesta narrativa fragmentada falamos da arte e do tempo, da temporalidade instaurada pelas obras e da presença do homem.<ENG-MONOGL> O homem é um ser temporal. Poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser diferente? Poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o homem manifestar-se intemporalmente. É redundante, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pois, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o que falamos do tempo e das coisas temporais, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> assim falamos – a língua permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a fala, <ENG-MONOGL> nos dá alguma liberdade. Sabemos, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> porém, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que nossa liberdade é limitada, porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a língua o é. Apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> criticarmos a cronologia, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> no texto O problema da cronologia, nossa escrita é cronológica, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> as sílabas precisam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser ditas uma após a outra, assim como as palavras e as frases. O pensamento precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> encadear-se cronologicamente, de modo silábico e frasal.

Gostaríamos de dizer tudo o que pretendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> em um só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> instante, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a língua não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> permite. <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> O presente trabalho não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser vislumbrado em um instante poético, como a obra artística. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> é, de fato, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> um trabalho do gênio, e como já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> dissemos, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> isso não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> nos dá nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> mérito. <ENG-MONOGL> São questões do gênio as que aqui trabalhamos, questões que nos movem na roda das lembranças e esquecimentos. Nós, os autores desta dissertação, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> dela nos lembramos e esquecemos a cada momento. Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a lêssemos por vezes seguidas, a cada leitura surgiria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma nova dissertação. Isto, porém, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é uma obra de arte.

Por obra de arte entendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a obra inaugurada no instante da criação artística. <ENG-MONOGL> O artista inaugura a obra. Na obra converge o tempo e a realidade. <ENG-MONOGL> Toda a realidade se verte, em um só momento, no poema, escultura, música, etc. Aquele que adentra o espaço-tempo de tal criação é também criador, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> vivifica a criatura. Ouçamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os dois primeiros quartetos de um dos sonetos de Luis Vaz de Camões: <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Transforma-se o amador na cousa amada,
Por virtude do muito imaginar; Não tenho,
logo, mais que desejar, Pois em mim tenho a parte desejada.

Se nela está minha alma transformada,
Que mais deseja o corpo de alcançar? Em si
samente pode descansar,

Pois com ele tal alma está liada. (CAMÕES, 2007, pág. 16)

O fato que nos interessa, que o poema acima fala <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> de algum modo, é que <ENG-HGL-CONT-PROC-

CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a alteridade-arte passa a constituir aquele que a sente, como toda e <ENG-MONOGL> qualquer alteridade constitui a identidade humana. <ENG-MONOGL> A alteridade é, portanto, a identidade. Isto desenvolveremos em nossa escrita.

Este é um trabalho filosófico, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> literário. <ENG-MONOGL> Trabalhamos aqui com alguns autores de filosofia, poesia e literatura. Defendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> três teses que sustentarão nosso discurso, as teses borgeanas de que “a parte não é menos copiosa que o todo” (BORGES, 2010, pág. 66), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a de que “um homem é, afinal, suas circunstâncias” (BORGES, 1972, pág. 95) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> e a tese agostiniana <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> de que só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o presente existe no tempo.

IDFIL5OTD

Introdução

O objetivo desta dissertação é analisar como o Teatro do Oprimido, do teatrólogo Augusto Boal, associado às aulas de filosofia durante o Ensino Médio, pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> exercer um modo de resistência ao conceito de poder disciplinar de Michel Foucault. <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Como fundamentação teórica, abordaremos a disciplina como forma de poder, de acordo <ENG-HGL-CONT-PROC-END> com o livro *Vigiar e Punir* (2009). Segundo Foucault, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o surgimento do Estado no século XVI assume uma nova forma política preocupada com a sua totalidade. Assim, é necessário que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> as tecnologias do poder pastoral que garantiam a orientação da salvação dos indivíduos, sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ampliadas de forma capaz de atuar sob todo o campo social. <ENG-MONOGL> A disciplina, inicialmente encontrada em conventos e nas forças armadas, passa a compor toda uma sistemática de dominação nos séculos XVII e XVIII. Na introdução do *Microfísica do poder*, de Michel Foucault, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Roberto Machado afirma que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> para autor não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> existe uma natureza ou essência com características universais ao poder, mas sim <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> formas díspares em constante transformação. Desta forma, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> existe um poder originário e isto se observa na própria denominação plural utilizada por Foucault: “as disciplinas”, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a disciplina como poder consiste em todo um conjunto de mecanismos e instrumentos atuantes em diversos campos da sociedade, mapeando os indivíduos, para a obtenção do controle sobre os corpos.

<ENG-MONOGL> Neste trabalho, nos deteremos a observar a atuação deste poder especificamente nas instituições escolares. Considerando que na Modernidade a educação foi investida da grande tarefa de esclarecer e emancipar o homem, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> observamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a escola como um ambiente em que o mesmo deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser observado e controlado detalhadamente. <ENG-MONOGL> Os instrumentos de disciplinarização passam a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a entrada do indivíduo no campo do saber, possibilitando <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a emergência de um novo tipo de poder sobre os corpos.

<ENG-MONOGL> O primeiro capítulo empreende a disciplina como forma de poder que se origina de fora e se internaliza no indivíduo, de acordo com o pensamento de Foucault. <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Apresenta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a metamorfose do poder do soberano ao poder disciplinar, ou seja, a transição dos castigos corporais, os espetáculos punitivos dos suplícios, para as técnicas disciplinares de controle dos corpos por meio de uma “anatomia política”. Oportunamente, <ENG-MONOGL> analisaremos as mudanças sociais, como o crescimento demográfico, o aumento dos crimes patrimoniais e as teorias dos reformadores que corroboram para as transformações sobre os mecanismos de punição, segundo uma tecnologia política do corpo através das relações de poder. <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Dessa forma, <ENG-MONOGL> a punição deixou de objetivar o corpo para aprisionar a alma, ao corpo cabe <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> sua preservação como instrumento de trabalho.

Considerando a época clássica a da descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> analisaremos os mecanismos disciplinares, cuja intenção consiste em transformar o corpo, ordenado no tempo e no espaço como “corpo dócil”, ou seja, como obediente e proporcionalmente útil. Assim, as disciplinas têm por finalidade a produção de indivíduos submissos a determinados sistemas, que ao internalizar as disciplinas, sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> também responsáveis pela sua manutenção, <ENG-MONOGL> no mesmo sentido em que oferecem uma mão-de-obra útil, contribuindo desta forma para a disseminação de uma rede de controle e garantindo o desenvolvimento econômico da sociedade.

<ENG-MONOGL> A disciplina é a anatomia política do detalhe, através do detalhe minucioso das regras e normas objetiva-se o controle dos corpos e de suas ações no tempo, ou seja, dos indivíduos, por meio de uma multiplicidade de processos. <ENG-MONOGL> O aspecto político da disciplina consiste em garantir o controle sobre os indivíduos no Estado.

A partir das análises das técnicas disciplinares descritas por Foucault, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> buscamos apresentar o seu funcionamento elencado na distribuição dos corpos no espaço, os quadros vivos; no controle da atividade no tempo, sua repartição e na composição de forças. Utilizando a denominação foucaultiana, o *bom adestramento* <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> seguir três instrumentos básicos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Como forma de modelo disciplinar arquitetural, Foucault descreve <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a concepção do Panóptico, desenvolvido pelo jurista Jeremy Bentham, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> no final do século XVIII, como uma “estrutura” que possibilita <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> um único olhar a ver tudo permanentemente, <ENG-MONOGL> é a atuação do poder disciplinar através da visibilidade constante sobre os indivíduos. O próprio Bentham enfatiza que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o mecanismo de controle dos indivíduos, através de um olhar vigilante e constante, já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existia na

instituição escolar antes da criação do Panóptico, nos dormitórios da Escola Militar de Paris no ano de 1751. <ENG-MONOGL> Toda a anatomia política é introduzida na sociedade com o objetivo de administrar a vida.

<ENG-MONOGL> Finalizamos o primeiro capítulo com uma análise sobre a atuação dos instrumentos disciplinares no cotidiano da instituição escolar. Como exemplo de disciplinarização do educando, cabe <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ao exame seu principal instrumento eficaz. <ENG-MONOGL> O exame está ligado a certo tipo de formação de saber e a certo tipo de exercício de poder, que permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> também a formação de um sistema comparativo que dá lugar à descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, estimativa de desvios dos indivíduos entre si.

Cabe ressaltar que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> as disciplinas são como produtoras, no sentido positivo de adestrar para retirar o que há de melhor dos educandos. Sua função não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> consiste em reduzir as forças, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> em aprimorá-las, ligando-as para multiplicá-las e utilizá-las em conjunto. No ambiente educacional, cabe às <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> disciplinas o empenho de produzir indivíduos sujeitados às estratégias que permeiam todo o campo social.

<ENG-MONOGL> O segundo capítulo tem como ponto de partida a apresentação do Teatro do Oprimido, explicando o quanto o justamente contexto histórico político desfavorável e opressor foi determinante ao seu surgimento, uma forma de resistência pela arte. O Teatro do Oprimido, fundado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> <ENG-MONOGL> na década de 70, surgiu como uma tentativa de resistência ao contexto de extrema repressão: a ditadura militar brasileira. <ENG-MONOGL> Tal contexto possui uma dimensão cosmopolita, que reflete o período em que esteve em exílio político entre os anos de 1971 e 1986. <ENG-MONOGL> Neste mesmo capítulo, apresentaremos o método do Teatro do Oprimido, de natureza humanística, que consiste na utilização de jogos estéticos, trabalhando a sinestesia e a desmecanização dos corpos, objetivando aliar o teatro à ação social. <ENG-MONOGL> Sua criação deve-se à necessidade da população de discutir determinados temas. Boal, então, propõe <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> um teatro como forma de expressão política, fazendo com que os espectadores promovam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma expansão intelectual. <ENG-MONOGL> Sua primeira prática foi o Teatro Jornal, utilizado para burlar a censura do sistema político da época, promovendo um método teatral por meio da releitura das notícias jornalísticas, denunciando a violência que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> aparecia nas manchetes dos jornais. <ENG-MONOGL> Outros métodos tomaram a forma do princípio do teatro do oprimido, cujo objetivo central consiste em fazer dos espectadores seres ativos e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> passivos, conforme a palavra (spectra atores). <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> A poética do oprimido é essencialmente uma poética de libertação, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> cabe ao <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> espectador delegar poderes aos atores. “O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!”. <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Observa-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> no método do Teatro do Oprimido uma tentativa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de contrapoder que advém da estética sensorial promovida pelo teatro, capacitando os indivíduos a produzirem arte como uma reflexão capaz de transformar a vida.

Considerando o corpo em seu aspecto da corporeidade, descartando o conceito do corpo-máquina, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> “O homem máquina” de La Mettrie é, ao mesmo tempo, uma redução materialista da alma na teoria geral do adestramento.” (FOUCAULT, 2004, p. 118). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Numa recusa <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> da separação entre alma e corpo, destacamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a condição do corpo, como a maneira pela qual se reconhece e se utiliza o mesmo como instrumento relacional com o mundo, a corporeidade. Considerando Merleau Ponty: <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> “(...) *eu não percebo a cólera ou a ameaça como um fato psíquico escondido atrás do gesto, leio a cólera no gesto, o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera.*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Isto não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> quer dizer que o autor simplifique a análise do gesto, reduzindo sua compreensão à percepção, como se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os gestos fossem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> objetivamente dados na experiência do sujeito, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mostram outro aspecto do corpo perceptivo, o qual diz respeito à sua natureza falante, na medida em que a fala não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> manifesta um pensamento já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> feito, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> exprime, enquanto gesto, uma relação original entre corpo e mundo. Assim, pretende-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> fazer uma reflexão sobre o corpo, analisando os jogos de desmecanização do Teatro do Oprimido como uma forma de resistência, resgatando as potências criativas do corpo em suas relações, promovendo ao sujeito o protagonismo de suas expressões corporais e consequentemente, de seu pensamento.

Na sequência, busca-se uma análise entre o pensamento de Foucault e Boal com relação às possibilidades de resistências aos poderes que atuam com o objetivo de adestrar e engessar os corpos, com relação aos potenciais criativos dos mesmos. Partindo das principais influências teóricas entre os dois autores, pretende-se traçar consonâncias entre os mesmos, com relação às formas de subjugar os corpos e, consequentemente, os indivíduos (sujeitos).

<ENG-MONOGL> No terceiro capítulo, apresentaremos o método do Teatro do Oprimido, associado às aulas de filosofia, objetivando uma forma de resistência ao poder disciplinar na instituição escolar. A utilização de uma prática teatral, segundo o modelo da estética do oprimido, associada às discussões filosóficas, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> se apresenta como uma das formas capazes de potencializar expressões corporais e capacitar os educandos. Ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> no Ensino Médio em problematizar, contextualizar e criar saberes sobre eles mesmos, transformando-os em sujeitos protagonistas, exercendo uma forma de resistência ao poder disciplinar na Instituição Educacional.

<ENG-MONOGL> O produto didático visa oferecer um instrumental aos educadores, com os recursos metodológicos do teatro do Oprimido, a partir do uso dos jogos de desmecanização e sinestesia, nas aulas de filosofia e de maneira temática através da ética, estética, política e da antropologia filosófica. <ENG-MONOGL> Demonstraremos um sequencial de temas filosóficos associados aos jogos do Teatro do Oprimido e outras formas de produção, visando utilizar a arte como ferramenta reflexiva, através das experiências

corporais.

<ENG-MONOGL> A demonstração de narrativas obtidas na prática da aplicação do método do Teatro do Oprimido nas aulas de filosofia, na escola pública, possui caráter ilustrativo. <ENG-MONOGL> Pretende-se exemplificar a possibilidade da integração das técnicas teatrais do Teatro do Oprimido com as aulas de filosofia, como forma de exercer a resistência na escola.

Em suma, pensar a educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> significa analisar o processo de constituição da escola disciplinar na sociedade moderna, fabricando formas de vida e individualidades. “*O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares.*” (FOUCAULT, 2008, p.148). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Trata-se de <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pensar as possibilidades <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de se constituir uma escola e uma educação capazes de potencializar nos educandos a criação deles mesmos, para que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> potencializar expressões corporais e seus próprios pensamentos, construindo-se como sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar e inventar uma nova realidade.

MATEMÁTICA

IDMAT1AEA

1. INTRODUÇÃO

1.1 Considerações iniciais

As discussões sobre ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento fazem parte de um capítulo antigo na história da educação. Por exemplo, conforme nos mostra Fernandes (2001) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, o termo didática (do grego *didaktiké*), que significa “arte de ensinar foi utilizado pela primeira vez pelo educador e psicólogo alemão Wolfgang Ratke (1571- 1635), em 1629, em seu livro “Principais aforismas didáticos”. Contudo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, o termo foi consagrado pelo bispo, educador, escritor e cientista tcheco João Amós Comênio <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Para ele <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a educação deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser universal e deve-se <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ensinar tudo a todos. Esta ideia é defendida por Comênio <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em seu livro “Didática Magna”, publicado em 1657.

Entre os séculos XVII e XIX, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> encontramos relatos sobre estudos direcionados ao ensino da matemática, com isso <ENG-HGL-CONT-PROC-END> trazemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> nosso olhar para o ano de 1908, quando o ensino de matemática foi tema do IV Congresso Internacional de Matemática, realizado em Roma.

<ENG-MONOGL> Neste encontro quadrienal foi criada a Comissão Internacional para o Ensino de Matemática (CIEM), cuja missão envolvia

a aprovação de uma proposta para que os países participantes informassem como estava o ensino de Matemática, em especial na escola secundária [e cuja criação] marcou o início da primeira fase do movimento pela modernização da Matemática. (CLARAS e PINTO, 2008, p. 4622) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Esta modernização era compreendida como uma necessidade grande de que os trabalhadores tivessem condições de acompanhar o desenvolvimento tecnológico que estava emergindo. Os matemáticos que compunham o comitê organizador da CIEM eram o alemão Felix Klein, o suíço Henri Ferh e o inglês George Greenhill (VALENTE, 2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Desde então foram vários os esforços para melhor organizar o ensino de Matemática no mundo, para isso muitos matemáticos participavam dos congressos existentes propondo <ENG-HGL-CONT-PROC-END> melhorias no ensino da matemática. O presidente do comitê, Felix Klein (1849-1925), de acordo com relatos de Valente (2004, p. 29) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> tinha motivação particular para se engajar em assuntos escolares. <ENG-MONOGL> Ele era geômetra, organizador, administrador e reestruturou a matemática alemã.

<ENG-MONOGL> Não muito tempo depois na França no final da década de 1960, surgia o IREM (Instituto de Investigação do Ensino da Matemática), nas palavras de Pommer, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

em seus primórdios o IREM desenvolvia uma complementação na formação de professores de matemática e na produção de meios materiais de apoio para a sala de aula, tais como textos, jogos, brinquedos, problemas, exercícios e experimentos de ensino. (POMMER, 2008, p. 1)

Um dos pesquisadores citado por Pommer (2008) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> é o matemático francês Guy Brousseau, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que contribuiu desenvolvendo a teoria das situações didáticas. Esta teoria é composta por algumas etapas que o professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> realizar para que aconteça <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a aprendizagem de algum assunto matemático. <ENG-MONOGL> Essas fases são: devolução, ação, reformulação, validação e institucionalização. No referencial teórico faremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma análise mais profunda sobre cada etapa.

Podemos considerar que <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o ensino da matemática ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> atingiu níveis de excelência – principalmente observando o caso do Brasil <ENG-HGL-CONT-PROC-END>. Pensando na atualidade e tomando como base indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que em sua última realização em 2015 mostra <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que o país ficou na 66o posição em matemática, estando abaixo do nível adequado para a compreensão e resolução de problemas de matemática. Com o objetivo de contribuir para o ensino da matemática, esta dissertação oferece e aplica <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma sequência didática elaborada com o apoio da teoria desenvolvida por Brousseau <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, analisando seus resultados. Usaremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a história como motivador para os alunos que precisam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> compreender os conceitos de frações e suas raízes.

IDMAT2LEF

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das calculadoras e o avanço da tecnologia, nota-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o logaritmo não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> está associado somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> à sua aplicação como facilitador de cálculos. Apesar <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de sua origem estar relacionada a fins aritméticos, há algum tempo os logaritmos ultrapassam esses limites.

Com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN's - 2000), nos PCN's+ Ensino Médio (2002) e no ENEM <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, atualmente, a presença dos logaritmos no ensino e nas Propostas Curriculares se justifica principalmente pela aplicabilidade da função logarítmica, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, assim como a sua inversa, a exponencial, ela está associada a modelos que descrevem matematicamente certos fenômenos de variação. Podemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> citar alguns desses modelos, como problemas de juros compostos, estudo quantitativo da relação entre a altura e frequência dos sons emitidos por notas musicais, a alcalinidade de uma solução química, o estudo dos níveis de intensidade sonora, dentre outros.

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, ao final do Ensino Médio, espera-se que, dentre outros propósitos da formação matemática na educação básica, os alunos saibam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento, percebam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído e saibam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico.

Segundo os PCN's+ Ensino Médio (2002) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a evidência de linguagens, usadas em comum por diversas disciplinas científicas, permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ao aluno perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> sua universalidade e, conseqüentemente, distinguir especificidades desses usos. Exemplo disso é o logaritmo, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, além de dar origem a funções matemáticas, conforme os PCN's+ Ensino Médio (2002) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, também é linguagem de representação em todas as ciências.

Assim, a pesquisa sobre a inserção do logaritmo e da função logarítmica como conteúdos da Matemática Escolar torna-se necessária <ENG-HGL-EXP-ENT-OBR>, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a partir disso poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser verificado porque é importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino e a aprendizagem desses conteúdos, como eles se estabeleceram em relação às abordagens atuais e antigas dos livros didáticos que apresentam esses temas, quais fatos importantes implicaram nas mudanças e permanências desses conteúdos e de que forma a História da Matemática e as concepções verificadas na Matemática Escolar se associam.

<ENG-MONOGL> Desse modo, este trabalho busca responder a questão de como se deu a inserção do logaritmo e da função logarítmica como conteúdos da Matemática Escolar brasileira, tendo como principais referências os livros didáticos de Matemática do

século XIX ao XXI.

[...]

IDMAT3ADC

Introdução

<ENG-MONOGL> Existe um consenso a respeito das principais características das sociedades contemporâneas: a tecnologia está cada vez mais presente na organização das práticas sociais. Durante as últimas décadas, o desenvolvimento tecnológico assumiu um ritmo sempre crescente, impondo à sociedade mudanças profundas nas formas de comunicação e, também, de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. Criar um site ou um blog, enviar um e-mail, teclar num chat, baixar músicas e clipes, compartilhar fotos e vídeos por meio das redes sociais, ou ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, jogar e brincar em rede com amigos virtuais que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> estar, por exemplo, na Europa, na Ásia ou no continente africano são tarefas realizadas cotidianamente pelo homem, sobretudo pelos jovens. Isso não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> evidencia <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> o quão impregnado está a informática em nossas vidas, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também como a exploramos para interagir e criar juntos.

Como não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> deixar de ser, as transformações provocadas pela informática na sociedade afetaram a Educação e trouxeram à tona a necessidade de a escola não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> estar alheia a essas vicissitudes. Segundo D'Ambrosio (2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>:

[...] A escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto e ultrapassado e muitas vezes morto. Sobretudo ao se falar em ciências e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e nas expectativas da sociedade. Isso será impossível de atingir sem a ampla utilização da tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro. (D'AMBROSIO, 2012, p. 74)

Nesse contexto, a expectativa é de que a escola assuma <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o papel de formar cidadãos para o mundo, considerado em toda sua complexidade, bem como para os desafios por ele propostos, garantindo a formação e a aquisição de novas habilidades e atitudes, que os possibilite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação. Para que tal empreitada seja possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>, os educadores precisam <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> incorporar as mídias ao currículo, possibilitando <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que a tecnologia não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o fim e sim <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o meio para possibilitar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a igualdade de possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para os indivíduos da sociedade contemporânea.

Nesse cenário, observa-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o surgimento de aplicativos gerais como os editores de texto e planilhas eletrônicas, além de inúmeros software específicos para Educação.

<ENG-MONOGL> Iniciativas oriundas de políticas governamentais voltadas à integração da informática nas escolas passaram a ser frequentes. Exemplo disso <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, é o fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> de o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Edital do PNLD 2014 (Ensino Fundamental II), contemplar a submissão de Objetos Educacionais Digitais (OED) como parte integrante dos livros.

<ENG-MONOGL> Os OED são recursos digitais integrados – de modo complementar – a algumas coleções de livros didáticos compradas pelo Ministério da Educação (MEC) para as escolas públicas dos Estados e Municípios que aderiram ao PNLD. Tais recursos são desenvolvidos com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem e podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador, infográfico animado, podendo ser <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>, ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, uma mescla de algumas das categorias elencadas.

Por ser uma medida implementada recentemente, <ENG-MONOGL> há poucos estudos e reflexões sobre o verdadeiro potencial pedagógico dos OED e de como o professor poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> vir a usufruir dos mesmos de modo a contribuir para o engajamento dos alunos e para a superação de suas dificuldades no processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

A crença <ENG-HGL-CONT-ATR-DIST> de que os recursos tecnológicos sempre podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trazer

contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo de Matemática, e as poucas pesquisas <ENG-HGL-CONT-PROC-END> na área de Educação voltadas aos OED aprovados pelo MEC são as principais motivações para este trabalho, cuja questão norteadora é a seguinte: quais são as possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuições dos OED aprovados no PNLD 2014 para a construção do conhecimento em Matemática?

Machado (2013a) apregoa <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> ser necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> existir um equilíbrio entre o fascínio e o fastio ao lidar com uma nova tecnologia, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ela resolve certamente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> muitos problemas, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também cria outros. Desta forma, uma nova tecnologia não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser rejeitada ou acolhida simplesmente porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é nova, ou seja, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é o “novo” que garante o valor de uma tecnologia e sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o que ela tem a nos acrescentar. Nas palavras do autor <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>:

Nada parece mais extemporâneo, no entanto, do que a discussão sobre o uso ou a recusa da tecnologia. Como a técnica nos primórdios da civilização, a tecnologia encontra-se disseminada na sociedade. Sem qualquer melancolia, resta-nos avançar na consciência do significado de sua presença. Se o fascínio automático é típico dos neófitos, a recusa sistemática é, sem dúvida, patética. (MACHADO, 2013a)

Ao pretender examinar de que forma os OED contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática partiremos do pressuposto <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é o simples fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> de esses recursos estarem integrados a algumas coleções de livros didáticos, que tornam essas coleções melhores do que outras que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> os possuam.

Diante disso, nos propomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a atingir os seguintes objetivos:

- Estabelecer critérios para examinar o potencial pedagógico dos OED presentes nas coleções de livros didáticos de Matemática aprovadas no PNLD 2014, a partir do referencial teórico utilizado;
- Examinar os OED, segundo os critérios estabelecidos.

<ENG-MONOGL> Para alcançar os objetivos e responder à questão norteadora, a dissertação encontra-se estruturada em capítulos.

<ENG-MONOGL> Iniciamos com uma reflexão acerca do papel do livro didático no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. <ENG-MONOGL> Em seguida, descrevemos, em linhas gerais, as políticas públicas do livro didático no Brasil de 1929 até 2012, ano em que o PNLD, por meio do Edital do PNLD 2014, contemplou a submissão dos OED. <ENG-MONOGL> Esses assuntos constituíram o primeiro componente teórico do trabalho e foram tratados no Capítulo 1 – O livro didático e o PNLD.

Refletir sobre como Informática pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir para a construção do conhecimento constitui um importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> aspecto de sustentação às considerações teóricas. Tal reflexão ganha corpo no Capítulo 2 – O papel dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Para tanto, as ideias <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de Pierre Lévy, Oleg Konstantinovich Tikhomirov e José Armando Valente constituem o embasamento teórico. Suas concepções, em nossa <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> perspectiva, se entrelaçam, relacionam e complementam, justificando nossa opção por eles.

Lévy (1993) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> entende que o conhecimento se transforma à medida que novas tecnologias intelectuais se tornam disponíveis. O autor aponta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, ao considerar a história da humanidade, as influências das tecnologias intelectuais – oralidade, escrita e informática – nas formas de pensamento da sociedade, enfatizando que o surgimento de uma nova tecnologia é acompanhada por uma modificação nas normas do saber. As ideias de Lévy (1993) podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser consideradas – sobretudo por admitir que a informática interfere na produção de conhecimento – um pano de fundo para às ideias de Tikhomirov (1981) e Valente (1999) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Tikhomirov (1981) analisa <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o papel do computador e sua relação com a atividade humana. Como será apresentado no Capítulo 2, o autor apresenta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> três teorias que relacionam tecnologia e cognição: substituição, suplementação e reorganização. No entanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, é a teoria da reorganização, que segundo ele <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, expressa o papel essencial da mediação numa atividade humana. Esta teoria sustenta que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a construção do conhecimento se dá por meio da relação de interdependência entre o ser humano e o computador, ou seja, <ENG-MONOGL> o computador é visto como algo que molda o ser humano e que ao mesmo tempo é moldado

por ele.

Valente (1999), por sua vez, analisa <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> como a tecnologia pode <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ser utilizada em benefício do processo de construção do conhecimento dos estudantes. <ENG-MONOGL> Sua visão teórica é inspirada principalmente nos trabalhos de Seymour Papert com a linguagem de programação LOGO. Para Papert (1997, p. 8) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a educação tem o papel de “criar contextos adequados para que as aprendizagens possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se desenvolver de modo natural”. Assim, o que o autor pretendia <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> com a linguagem de programação LOGO era oportunizar um ambiente problematizador e criativo.

<ENG-MONOGL> A vantagem de o aluno expressar a resolução de um problema utilizando essa linguagem de programação é a de que esse recurso fornece um feedback imediato das ações do aprendiz. <ENG-MONOGL> Assim, ele tem a oportunidade de comparar suas ideias iniciais com o resultado obtido com o uso do software; analisar e refletir sobre seus acertos e erros; levantar hipóteses; realizar novas tentativas, verificar conceitos e as estratégias empregadas e, assim construir novos conceitos. Nesse contexto, Valente (1999) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> vê o aluno como protagonista, o computador como uma “máquina para ser ensinada” e vislumbra a realização do ciclo descrição – execução – reflexão – depuração. Aliás tal ciclo, como veremos, pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se concretizar em atividades que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> são necessariamente <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de programação.

No Capítulo 3 – Na busca da construção de um conhecimento matemático significativo, descrevemos, em linhas gerais, a teoria dos registros de representação semiótica, proposta por Raymond Duval <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Como veremos, o autor defende a tese de que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a aquisição conceitual está ancorada na coordenação de diversos registros semióticos de representação.

Também no Capítulo 3, abordamos temas como interdisciplinaridade e contextualização do ensino, buscando elementos teóricos que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir para a compreensão de aspectos importantes a serem respeitados na composição contextual com vistas a proporcionar aos alunos uma aprendizagem matemática significativa. Encontramos especialmente nas obras de dois autores – Machado (2011) e Spinelli (2011) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> – as respostas que buscávamos e as descrevemos no referido capítulo.

<ENG-MONOGL> O Capítulo 4 – A pesquisa propriamente dita: os Objetos Educacionais Digitais nos livros didáticos (PNLD 2014) se inicia com uma descrição, em linhas gerais, das políticas e iniciativas governamentais brasileiras relacionadas à inserção da informática na escola de 1981 até 2012, ano no qual o PNLD, por meio do Edital do PNLD 2014, contemplou a submissão dos OED. Além disso, foi feito um levantamento dos OED aprovados no PNLD 2014 e destacamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a importância da interface para a efetivação das propostas pedagógicas presentes nos software voltados para o ensino.

Nesse capítulo apresentamos, também, os critérios e os respectivos níveis de pertinência adotados para a análise dos OED. A escolha dos critérios está amparada nas concepções de conhecimento e aprendizagem <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que foram sendo construídas por meio de reflexões e debates vivenciados na minha formação.

Em uma sociedade cada vez mais informatizada, cabe <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ao professor a responsabilidade de análise da adequação de recursos tecnológicos em sala de aula, com o intuito de promover a construção do conhecimento e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a sua transmissão. Nesse contexto, é primordial <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> analisar crítica e individualmente cada OED, o que é feito no Capítulo 5 – O exame dos OED. <ENG-MONOGL> Tal análise é feita respeitando os critérios estabelecidos no Capítulo 4.

A resposta à questão norteadora e as indicações para futuros trabalhos são encontradas nas Considerações Finais.

Evidentemente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, este trabalho não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pretende estabelecer uma classificação dos OED, mas sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> compreender de que forma esses recursos podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, permitindo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> aos alunos que vivenciem experiências matemáticas enriquecedoras.

IDMAT4AEN

Introdução

<ENG-MONOGL> Este estudo busca analisar algumas situações ligadas à Educação Estatística, entre elas aspectos curriculares, algumas práticas atuais, alternativas de abordagem, e algumas práticas desaconselhadas. <ENG-MONOGL> Serão destacadas características educacionais bem como conceitos básicos relacionados à Estatística. <ENG-MONOGL> Também pretende discutir alguns aspectos de um campo de estudo emergente dentro da Educação Estatística, a Inferência Informal, que vem se mostrando como alternativa para a disseminação inicial dos conceitos fundamentais da Estatística. De outro lado <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> encontram-se os métodos formais, que geralmente são abordados de forma mecanizada para os iniciantes no tema.

De acordo com BenZvi e Garfield (2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, os métodos tradicionais enfatizam técnicas algorítmicas e, como consequência, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> promovem o entendimento nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o desenvolvimento das habilidades de relacionar os conceitos básicos. Dessa maneira acabam formando alunos que, apesar de <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> calcular medidas e de aplicar os métodos estatísticos, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguem interpretar os resultados obtidos. Uma das necessidades <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> diante desse tipo de prática, encarada como um desafio pelos mesmos autores <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, é a mudança de foco para abordagens que auxiliem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os alunos a compreenderem e relacionarem as ideias estatísticas básicas. Espera-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que uma abordagem não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> baseada em técnicas possibilite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o desenvolvimento de habilidades que tornem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> as pessoas capazes de organizar, interpretar, representar e inferir utilizando dados estatísticos. Espera-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> também que esse tipo de abordagem permita <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> aos alunos relacionar aos dados informações adicionais trazidas de sua experiência própria, para que estes alunos sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> aptos a fazer afirmações e inferir sobre os dados de forma coerente.

Ainda de acordo com BenZvi e Garfield (2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, pesquisas estão sendo desenvolvidas <ENG-HGL-CONT-PROC-END> para melhorar essa situação, oferecendo uma variedade de maneiras de ensinar, ajustadas às particularidades das classes, em todos os níveis. Junto a isso, os profissionais ligados a esse movimento estão se empenhando para tornar os resultados obtidos mais acessíveis aos professores, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> um dos maiores obstáculos para essa mudança é a falta de experiência e instrução dos professores para proporcionar o ensino de estatística que construa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> conceitos a partir da análise de dados.

Diante disso e do momento histórico no qual se encontram as práticas educacionais <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, <ENG-MONOGL> uma das principais motivações para aprender Estatística é que ela está presente em muitas situações que interferem diretamente em nosso cotidiano. Atualmente, de certa forma, a ninguém <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é "permitido dispensar o conhecimento da Estatística sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> abdicar algumas coisas, entre elas a consciência sobre suas ações." Brasil (1997) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Ferreira (2002) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> observa um aumento no número de pesquisas de caráter bibliográfico que buscam mapear, discutir, relatar, revelar ou informar sobre uma certa produção acadêmica. <ENG-MONOGL> Esse tipo de pesquisa, chamada de estado do conhecimento ou "estado da arte", descreve a produção acadêmica e científica em torno de um tema. De maneira parecida <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID>, Severino (2007) define <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a pesquisa bibliográfica como sendo "(...) aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores (...). Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados." Teixeira (2006) caracteriza <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o "estado da arte" como um recorte temporal definido e sistemático de um determinado campo do conhecimento. <ENG-MONOGL> Entre outras finalidades, pesquisas desse tipo buscam identificar assuntos emergentes bem como campos pouco explorados. Isso vai ao encontro dos propósitos desse trabalho <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> iniciar o estudo da Estatística por meio da Inferência Informal, divulga um campo emergente e pouco explorado.

<ENG-MONOGL> O percurso deste trabalho ligado ao estado da arte da Inferência Informal envolveu algumas necessidades relacionadas ao campo da Educação Estatística, tanto de natureza pragmática (melhorias no ensino e no aprendizado) quanto de cunho científico (produção de conhecimento) Fiorentini e Lorenzato (2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. São eles:

[...]

IDMAT5EEA

Introdução

<ENG-MONOGL> O tema matemático abordado neste trabalho refere-se ao campo da Geometria Analítica, mais especificamente, coordenadas e cálculo de distâncias no plano e no espaço.

<ENG-MONOGL> O nosso interesse pelo tema surgiu após duas experiências de ensino do tópico distância entre dois pontos no plano cartesiano. <ENG-MONOGL> Na primeira, apresentamos o tema aos alunos por meio do uso da uma fórmula e na segunda, utilizamos representações gráficas e o auxílio de conhecimentos prévios dos alunos em Geometria Plana, ou seja, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apresentamos inicialmente a fórmula, como geralmente é feito <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> no material didático utilizado pelas escolas.

<ENG-MONOGL> Observamos que o primeiro grupo de alunos aplicou indiscriminadamente a fórmula, de forma mecânica, mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> para situações simples de segmentos sobre ou paralelos aos eixos coordenados. Já <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o segundo grupo analisou primeiro e realizou cálculos baseados na interpretação de cada caso. Na continuidade dos estudos, por exemplo, na introdução de equação de circunferência, embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> outros elementos interfiram nessa situação e são de difícil compreensão (noções de variável e lugar geométrico), os alunos de ambos os grupos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> reconhecem facilmente o uso do conceito de distância para determinação da referida equação.

Essas experiências nos levaram à necessidade <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de refletir sobre nossas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da Geometria Analítica de forma a levar os alunos à construção – com significado – de seus principais conceitos. Um pressuposto que assumiremos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de início é a introdução de seus conceitos e propriedades sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ênfase no uso de fórmulas prontas, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> obtivemos um maior sucesso utilizando-as minimamente, como encontramos respaldo nas pesquisas sobre o tema, como veremos mais adiante.

Segundo o PCNEM (BRASIL, 2000) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, a Geometria Analítica tem como função principal fazer um tratamento algébrico de objetos geométricos e seu ensino deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> garantir uma compreensão maior de tais objetos e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> priorizar a memorização de fórmulas ou de tipos específicos de equações. Com essa compreensão, o aluno é levado a perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> novas ferramentas matemáticas que podem ser <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> utilizadas em um problema, dependendo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> das características apresentadas pelo mesmo.

Entre os conteúdos e habilidades que devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser desenvolvidos a partir do ensino da Geometria Analítica, segundo o referido documento <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, estão:

- Interpretar e fazer uso de modelos para resolução de problemas geométricos;
- Associar situações e problemas geométricos a suas correspondentes formas algébricas e representações gráficas e vice-versa;
- Construir uma visão sistemática das diferentes linguagens e campos de estudo da Matemática, estabelecendo conexões entre eles. (BRASIL, 2000, p. 125)

<ENG-MONOGL> Para caracterizar o ensino atual e observar como os livros didáticos abordam o tema, realizamos uma breve análise de quatro das seis coleções aprovadas no Guia do PNL D 2015 – Ensino Médio (BRASIL, 2014).

Essa “mecanização” do ensino de Geometria Analítica não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> vai ao encontro do que é prescrito nos documentos oficiais, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> às recomendações de pesquisas da área. É a situação na qual, muitas vezes, os alunos até <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sabem trabalhar com fórmulas e aplicá-las, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> compreendem os conceitos por trás delas e as características dos objetos geométricos em jogo.

Também acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o fato dos alunos não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> terem compreensão dos conceitos relativos a coordenadas no plano e como se relacionam, dificultam as aplicações relacionadas ao cálculo de distâncias.

<ENG-MONOGL> O primeiro contato que os alunos possuem com coordenadas no plano é quando começam o estudo de funções, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> muitas vezes essa apresentação é feita apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> em seu registro numérico, para auxiliar a representação gráfica, contrariando <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o que dizem os PCNEM.

O estudo das funções permite ao aluno adquirir a linguagem algébrica como a linguagem das ciências, necessária para expressar a relação entre grandezas e modelar situações-problemas, construindo modelos descritivos de fenômenos e permitindo várias conexões dentro e fora da própria matemática. (BRASIL, 2000, p 121) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Por esse motivo, sentimos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a necessidade de, antes do trabalho com distâncias, fazer um estudo de

como é abordado o tema sobre coordenadas e suas representações semióticas.

Outro aspecto que achamos interessante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> incluir em nosso trabalho foi realizar o estudo de coordenadas e distâncias no espaço, ainda que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o estudo de objetos no espaço, na Educação Básica, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> feito apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> em um contexto geométrico ou métrico, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> uma visão analítica.

Como afirmam Braviano e Lunardelli, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Apesar da Habilidade de Visualização Espacial ser muito importante em diversas áreas, os alunos da educação básica não apresentam bons resultados quando são submetidos a testes específicos. Possivelmente tais alunos terão dificuldades nos campos da matemática relacionados à geometria espacial e, mesmo aqueles cursando graduação em cursos como arquitetura, engenharias e artes, necessitando preencher a lacuna deixada na sua trajetória escolar. (BRAVIANO, LUNARDELLI, 2013, p.10)

Em sua pesquisa, os autores concluem que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o trabalho com Habilidade de Visualização Espacial (HVE) não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> está estatisticamente ligado à idade em que o aluno se encontra, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o experimento realizado por eles com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (1a e 2a Séries) promoveu melhoras significativas em todas as turmas.

Esta pesquisa confirma a importância de se explorarem mais recursos lúdicos como estratégias didáticas, aumentando o estímulo e o potencial de contribuição do processo ensino-aprendizagem na formação dos alunos. Os resultados específicos apontam para a validade de uma capacitação dos estudantes para melhorar a HVE, o que pode contribuir para minimizar problemas futuros na vida acadêmica e profissional. As aulas de matemática mostram-se um espaço adequado para a realização dessas atividades. (BRAVIANO, LUNARDELLI, 2013, p.10) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

A Escola Básica deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> atuar na vida do aluno de modo que o mesmo, ao terminar o ciclo obrigatório de estudos, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> capaz de ter uma atuação autônoma em sua vida social, bem como dar continuidade em seus estudos. Segundo os PCNEM, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Em nossa sociedade, o conhecimento matemático é necessário em uma grande diversidade de situações, como apoio a outras áreas do conhecimento, como instrumento para lidar com situações da vida cotidiana ou, ainda, como forma de desenvolver habilidade de pensamento. (BRASIL, 2000, p. 111)

O estudo da Geometria é um meio que possibilita <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ao aluno desenvolver algumas habilidades que o tornarão um cidadão capaz de resolver problemas do dia-a-dia.

A Geometria, ostensivamente presente nas formas naturais e construídas, é essencial à descrição, à representação, à medida e ao dimensionamento de uma infinidade de objetos e espaços na vida diária e nos sistemas produtivos e de serviços. No Ensino Médio, trata das formas planas e tridimensionais e suas representações em desenhos, planificações, modelos e objetos do mundo concreto. Para o desenvolvimento desse tema são propostas quatro unidades temáticas: geometrias plana, espacial, métrica e analítica. (BRASIL, 2000, p. 123) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Neste trabalho, focaremos-nos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> no estudo da Geometria no espaço tridimensional e na importância da visualização espacial para o indivíduo. Essa habilidade é relatada por Joly et al. (2011, p. 182) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, como “a aptidão de manipular, rodar, torcer e inverter as imagens dos objetos” e ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a consideram a mais importante das aptidões espaciais.

Concordamos com os autores citados <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> e observamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem trazendo questões que exploram e avaliam como o estudante resolve problemas relacionados à visualização espacial, segundo <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a matriz de competências e habilidades do referido Exame. Na Tabela 1 <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, reproduzimos as competências relativas à área de Geometria.

[...]

<ENG-MONOGL> Para corroborar com alguns pressupostos iniciais do nosso trabalho, um questionário foi aplicado informalmente em duas turmas de alunos ingressantes – nos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física da Universidade de São Paulo, na disciplina de Geometria Analítica – ministrada no 1o semestre de 2016 em ambos os cursos. O objetivo do questionário (aplicado no 1o dia de aula) era o de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de distâncias e possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> interpretações para equações e inequações dadas. Os resultados <ENG-HGL-CONT-PROC-END> mostraram que os alunos, ao serem confrontados com equações ou desigualdades do tipo [...] e, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> as

interpretaram como representações de objetos geométricos, no caso, como conjuntos de pontos da reta, do plano ou do espaço.

Alguns poucos alunos associaram algumas expressões ao gráfico de função, como por exemplo, a representação da figura a seguir (Figura 8) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, que indica a interpretação equivocada da inequação [...].

[...]

Nessa questão sobre distâncias, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> 6% dos estudantes de Física apresentaram uma resposta correta aos três itens. Esse resultado já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> era esperado, dado que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a abordagem no Ensino Médio é, geralmente, feita apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> no plano e praticamente não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se aborda nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> coordenadas na reta real, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> no espaço.

Na análise dos resultados apresentados, encontramos a necessidade <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de uma abordagem no espaço, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que a dificuldade que os alunos encontraram nas questões sobre espaço se dá pela defasagem que apresentam em Geometria Espacial.

Segundo Resende e Ferreira (2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, o ensino de Geometria Espacial proporciona ao aluno uma capacidade de abstração e auxilia na resolução de problemas práticos.

Fazer uso de formas geométricas espaciais para representar partes do mundo real e do conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade são habilidades destacadas no PCNEM (BRASIL, 2000) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> no que se refere ao ensino de Geometria Espacial no Ensino Médio.

A busca por entender o espaço em que vivemos, identificar a existência de objetos e figuras e as relações entre essas formas no espaço real faz da geometria um objeto de conhecimento particularmente relevante e motivador. (RESENDE, FERREIRA, 2003, p. 2) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Considerando a importância da Geometria para a formação do aluno e as dificuldades observadas no ensino <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, a seguir <ENG-MONOGL> apresentamos alguns trabalhos voltados ao ensino e aprendizagem da Geometria Analítica, uma das unidades temáticas da Geometria, assim como os objetivos do nosso trabalho.

1.1. Alguns trabalhos sobre o ensino de Geometria Analítica

O estudo feito por Borsoi (2015) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> busca entender quais os efeitos causados no aprendizado do conceito de reta com a utilização do software GrafEq, e ênfase no uso das representações gráfica e algébrica que o software proporciona.

A autora questiona <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o fato do ensino de Geometria Analítica, em geral, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> atingir seus objetivos em relação ao conhecimento matemático e para ela <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> isso ocorre pelo fato de se dar um enfoque maior na representação algébrica dos objetos geométricos. Justificando a escolha do software, menciona <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que a Geometria Analítica é um conteúdo que deveria <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> levar o aluno a trabalhar com as representações geométrica, gráfica e algébrica ao mesmo tempo. <ENG-MONOGL> Além disso, o uso de software ajuda na experimentação de hipóteses e na exploração de diferentes representações de um objeto matemático.

A proposta didática apresentada por Borsoi (2015) consiste em reproduzir bandeiras de países escolhidas pela professora, utilizando equações de retas e com o auxílio dos recursos do software GrafEq. <ENG-MONOGL> Com essa atividade, pretendia levar o aluno a trabalhar com as duas representações simultaneamente e observar relações ente elas.

<ENG-MONOGL> As atividades foram realizadas em 12 (doze) encontros de 50 minutos com alunos do 3o Ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Farroupilha/RS. <ENG-MONOGL> Os encontros foram divididos em duas etapas: na primeira, os alunos trabalharam em grupo para proporcionar a troca de ideias entre eles e na segunda, tiveram suas ações e estratégias observadas individualmente.

Segundo a autora <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, durante a realização das atividades, o professor exerceu o papel de mediador, fazendo alguns questionamentos e provocações e, devido ao uso do ambiente computacional <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, é esperado <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que o direcionamento da sua prática seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> diferente da habitual.

Inicialmente, o desenvolvimento das atividades foi considerado <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> válido na medida em que os alunos mostraram-se interessados, por “acharem divertido” <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> e desafiador resolver as atividades propostas. <ENG-MONOGL> Eles iniciaram as atividades com algumas dificuldades na compreensão dos conceitos relacionados à reta e no decorrer das mesmas, notou-se que os alunos percebiam <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> com mais facilidade quais “movimentos” os gráficos realizavam quando se alteravam as equações das retas. O software GrafEq permitiu <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trabalhar com os registros gráfico e algébrico da Geometria Analítica e também compreender as relações entre eles, possibilitando <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a construção de significado da relação entre os coeficientes da equação da reta e suas características no registro gráfico (BORSOI, 2015) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

O trabalho apresentado por Halberstadt e Fiorezi (2015) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> também investigou a estrutura semiótica do software GrafEq e teve como objetivo principal trabalhar os conceitos de reta e circunferência por meio de seus registros de representação geométrico, algébrico e gráfico.

O trabalho propõe <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> ao aluno reproduzir imagens de ilusões de ótica no referido software e, para isso, fazer uso de equações de retas e circunferências e de inequações. As imagens de ilusões de ótica apresentadas geralmente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> são formadas seguindo um padrão de figuras geométricas e, pensando nisso <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, foi proposto ao aluno buscar uma forma de generalizar o registro algébrico dos objetos utilizados. Outra noção importante abordada no trabalho <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> é o fato de o software apresentar os registros algébrico e gráfico na mesma tela, facilitando o processo de análise da relação ou articulação entre ambos. Também apoiados em Duval (2009) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, os autores consideram <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que trabalhar em mais de um registro de representação é importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pelo fato de que algumas características de um objeto podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ser observadas em um determinado registro, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser explícita em outro.

A escolha do software deu-se pela possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de apresentar conteúdos matemáticos em sala de aula e, no caso das atividades, facilitar o trabalho com equações e inequações em Geometria Analítica. Alguns aspectos importantes citados no estudo <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> são as possibilidades <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de representar vários objetos em uma mesma tela, de fazer o registro algébrico de maneiras distintas e a possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de representar equações que contenham <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> parâmetros, o que facilita o raciocínio generalizador visado.

Com essas atividades <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, os autores buscaram mostrar <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> em que medida o software GrafEq pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir na aprendizagem dos conceitos de Geometria Analítica, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> proporcionou aos alunos uma interação com os registros algébrico e gráfico de seus objetos. Concluem que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a utilização de imagens de ilusões de ótica foi uma escolha acertada, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> contribuiu para a identificação de variáveis pertinentes às representações dos objetos da Geometria Analítica e também no desenvolvimento do pensamento generalizador.

Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> identificamos diversos trabalhos integrando ambientes computacionais que enfatizam o uso de diferentes representações semióticas, entendemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> são mais escassos estudos envolvendo conceitos da Geometria Analítica no espaço tridimensional, o que nos propormos a investigar em nosso estudo.

Como mencionado anteriormente, estamos considerando a hipótese de que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o desenvolvimento da habilidade de visualização espacial, bem como uma maior familiaridade com a ideia de associar situações e problemas geométricos e suas formas algébricas e representações gráficas (e vice-versa) passa pela ampliação do estudo da Geometria Analítica, com a introdução de sistemas de coordenadas e distâncias no espaço.

QUÍMICA

IDQUÍFTD

1 - INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta dissertação visou apontar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> diferentes formas de se trabalhar com as componentes curriculares do atual curso técnico em química do Centro Paula Souza da região administrativa de Barretos. Pretendeu-se apresentar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> de forma sucinta as justificativas que levaram a elaboração desta pesquisa, a apresentação do problema a ser estudado e o contexto do estudo de caso e os aspectos que o particularizam-no como estudo de caso. Esta dissertação também propõe <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> em sua conclusão, uma análise das perspectivas do homem trabalhador, tomando como referencial o Técnico em Química, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> perante uma ordem social e um mercado de trabalho em constante mutação, que desqualifica <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> o saber, o fazer e o ser desse trabalhador.

[...]

<ENG-MONOGL> O controle e a tomada de decisões dos processos industriais operados no interior das indústrias continuam sendo mantido sob a responsabilidade de profissionais de nível superior.

Assim, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é de estranhar que se possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pensar como possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a formação do técnico de nível médio, para atuar na indústria em geral, baseada <ENG-HGL-CONT-PROC-END> apenas em um conjunto de competências definidas pelo mercado de trabalho, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como propõem as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST>

A motivação para esta pesquisa surgiu de uma inquietação que me acomete, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> quanto por um lado

faço visitas técnicas na região administrativa de Barretos, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> quase que exclusivamente em agroindústrias, e tenho em alguns momentos que ensinar sobre algo que em nada <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se assemelha a processos industriais das quais meus alunos vivenciam.

<ENG-MONOGL> A presente dissertação está centrada em uma Escola Técnica vinculado ao Centro Paula Souza na cidade de Barretos, que oferece cursos técnicos na área de Química. <ENG-MONOGL> O levantamento dos dados para esta pesquisa foi iniciado em janeiro de 2010.

De acordo com o ministério da educação, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> um curso técnico é um curso de nível médio que objetiva capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo. O acesso imediato ao mercado de trabalho é um dos propósitos dos que buscam estes tipos de cursos, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a requalificação ou mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> reinserção no setor produtivo.

A relação educação/trabalho, marcadamente presente na LDB, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> destaca a preocupação do legislador em estabelecer graus de formalização na estrutura da educação brasileira, de tal sorte que o conjunto dos serviços e atividades educacionais, como anota recente documento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir efetivamente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> para a elevação do desempenho do cidadão brasileiro como ator social e como protagonista ativo do desenvolvimento nacional.

<ENG-MONOGL> O Centro Paula Souza é uma autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo, órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado.

<ENG-MONOGL> O Centro Paula Souza administra 188 Escolas Técnicas (Etecs) e 49 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais em 149 municípios no Estado de São Paulo. <ENG-MONOGL> As Etecs atendem mais de 180 mil estudantes no ensino médio e no ensino técnico, este último com duração de 3 ou 4 semestres para os setores industrial, agropecuário e de serviços, em 91 cursos técnicos.

Pelo regimento comum do Centro Paula Souza, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> as ETEcs, estas escolas públicas e gratuitas, terão por finalidades:

[...]

Neste contexto, de acordo com o Centro Paula Souza <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o técnico em química é o profissional que executa ensaios físico-químicos; participa do desenvolvimento de produtos e de processos; supervisiona operação de processos químicos e operações unitárias de laboratório e de produção; opera equipamentos em conformidade com normas de qualidade, de biossegurança e de controle ambiental; interpreta manuais, elabora documentação técnica rotineira e de registros legais, podendo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trabalhar em indústrias farmacêuticas, químicas e de alimentos, instituições científicas e de pesquisa.

Complementando com o decreto do Ministério da Educação – MEC/(Conselho Nacional de Educação <ENG-HGL-CONT-PROC-END> – CNE (2004) sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (p. 13), que propõem <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> ajustar as escolas técnicas de nível médio com os seguintes critérios.

[...]

O parecer 1, deixa evidente <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> o desejo dos órgãos federais de que um curso técnico atenda <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> as demandas do mundo do trabalho em sintonia com o desenvolvimento local e regional, isto leva ao autor da presente dissertação, crer <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que a influência das agroindústrias alimentares na região administrativa de Barretos deveria ser considerada <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> na elaboração das componentes curriculares do atual curso técnico em química.

Nesse sentido estabelecer qual é o perfil industrial da região administrativa (RA) de Barretos pode ser <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> interessante para se fazer um levantamento de quais componentes curriculares deveriam ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> mais significativas para a qualificação do técnico em química, com isso, <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> teoricamente aumentar suas possibilidades de emprego no setor na região.

Dos levantamentos realizados, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o setor de agroindústrias alimentares é o que mais se destaca socioeconomicamente na Região Administrativa (RA) de Barretos, <ENG-MONOGL> direcionada para o processamento dos

produtos agropecuários regionais, com marcante perfil exportador.

<ENG-MONOGL> As agroindústrias se situam principalmente, nos municípios de Bebedouro, Guaíra, Olímpia, Barretos e Colina.

<ENG-MONOGL> O curso técnico em química da escola técnica (ETEc) Coronel Raphael Brandão – em Barretos, por sua vez, segue as componentes curriculares gerais pré-estabelecidas pelo Centro Paula Souza para todo o estado de São Paulo, contendo em cada uma destas componentes, as competências e habilidades que este técnico deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> dominar ao final de cada módulo, <ENG-MONOGL> sendo estes módulos idênticos para as Escolas Técnicas (ETECs) de todo o Estado de São Paulo associadas ao Centro Paula Souza, independente do perfil industrial da região administrativa onde elas estejam localizadas.

A pesquisa presente se justifica na reflexão <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> crítica de até onde esta forma de uniformizar as componentes curriculares, corresponde com as necessidades da região e com outras experiências.

<ENG-MONOGL> O estado de São Paulo possui 15 regiões administrativas, sendo elas as regiões de Araçatuba, Barretos, Bauru, Campinas, Central, Franca, Marília, Região Metropolitana de São Paulo, Presidente Prudente, Registro, Ribeirão Preto, Santos, São José do Rio Preto, São José dos Campos e Sorocaba.

Existem por outro lado <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> no estado de São Paulo 17 ETECs do Centro Paula Souza que proporcionam a formação técnica em química (9% do total de Etecs), distribuídas em 9 regiões administrativas. Elas são: (dados de 2010). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

[...]

Por sua vez, a distribuição (percentual) dos vínculos empregatícios e dos valores adicionados das indústrias das regiões administrativas da tabela acima, como será mostrada na revisão a seguir, mostra que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> agroindústrias alimentares são as que possuem a maior importância socioeconômica para a RA de Barretos, superando em muito todas as regiões anteriormente citadas.

Diante disso, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> para desenvolver tal questão, será feito um levantamento dos tipos de técnicas laboratoriais utilizadas nas principais agroindústrias da região administrativa de Barretos e das demandas a que esses laboratórios estão submetidos, relacionando-as com as componentes curriculares que são desenvolvidas no atual curso técnico em química do centro Paula Souza de Barretos.

Também serão feitas comparações superficiais de forma crítica das atuais componentes curriculares de escolas profissionalizantes de nível médio em outros países do mundo que mais proporcionam este tipo de ensino.

Acreditando-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que isto permitirá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> estabelecer uma visão crítica da relação existente entre as componentes curriculares ensinadas, as atividades laboratoriais e a demanda do setor agroindustrial desta região, e se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> esta mesma relação existe nestes outros países.

Este tipo de análise permitiria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> enfrentar o problema de até onde a estratégia de uniformização das componentes curriculares para todo o estado de São Paulo pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser fundamentada em argumentos.

<ENG-MONOGL> O trabalho se complementa com um levantamento dos possíveis futuros destas atividades laboratoriais em um mundo em rápidas mudanças, a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo com responsáveis técnicos dos laboratórios de 4 agroindústrias analisadas. Para podermos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> apontar, qual o perfil do técnico em químico moderno deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> formado para agroindústrias.

<ENG-MONOGL> Sendo que a relação entre o atual processo de reestruturação produtiva, a globalização da economia e os novos requisitos e demandas à formação profissional tem sido uma das questões mais polêmicas da atual sociologia do trabalho e tem trazido efetivas transformações aos processos de trabalho.

É importante frisar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> também que o novo cenário produtivo tem incentivado, ao longo dos últimos anos, uma intensa produção acadêmica, principalmente na área da sociologia do trabalho, que procura esclarecer <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> os novos vínculos entre as exigências da produção reestruturada e o processo de qualificação do trabalhador.

Nesse sentido o atual curso técnico em química do Centro Paula Souza da RA de Barretos poderia ter como opção dadas as circunstâncias analisadas, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> ser voltado mais para a área de indústrias de alimentos, bebidas e álcool etílico, pela <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> grande importância socioeconômica deste subsetor industrial na região administrativa de Barretos.

Pretendemos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> deixar claro <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> no final deste trabalho, a compreensão que se deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ter sobre a complexidade do processo de construção da qualificação, que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser reduzido à mera escolarização formal, ou a processos de socialização dos indivíduos, ou, ainda, a relações no interior das empresas ou, menos ainda, a procedimentos explícitos de treinamento no trabalho, já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ela é uma relação social que combina diversos aspectos e que é em parte determinado pelo mercado de trabalho. <ENG-MONOGL> Este mercado de trabalho que na região em estudo é predominantemente agroindustrial alimentar. Por outro lado, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a questão do desemprego que deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> também ser tida em conta como uma variável fundamental é determinada por um conjunto de fatores de ordem macroeconômica, para além da educação profissional.

Neste sentido, existem correntes que defendem <ENG-HGL-CONT-PROC-END> uma visão de que um trabalhador deva <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ter uma formação mais abrangente para poder <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> lidar com várias tarefas cada vez mais abstratas e complexas, formação essa que deveria <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> incorporar necessariamente <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> os diferentes saberes e atitudes, e representaria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a passagem do conceito de qualificação para o de competência, entendida <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> esta como um conjunto de capacidades que o trabalhador utilizaria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade dos novos modos de produção que geram nas sociedades modernas como resultado da influência dos desenvolvimentos científicos. Esta seria uma forma de argumentação que fundamentaria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> que os atuais cursos técnicos em química do Centro Paula Souza sejam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> todos iguais em suas componentes curriculares, independentes da região onde eles estejam inseridos.

IDQUÍ2MCE

1. Introdução

<ENG-MONOGL> No ensino médio a Química é parte integrante da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e tem como objetivo explicar os fenômenos da natureza, as propriedades da matéria e as suas mudanças.

De acordo com os PCNs <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (Parâmetros Curriculares Nacionais), a química participa do desenvolvimento científico-tecnológico com decorrências econômicas, sociais e políticas, além disso, a sociedade e os cidadãos interagem com o conhecimento químico por diferentes meios (as tradições culturais, veículos de comunicação, por exemplo) e que muitas vezes passam uma visão unilateral da realidade, tornando a química como a grande vilã da sociedade ao se enfatizar os danos que certas substâncias causam ao ar, solo e água (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999).

A constatação da presença da química na sociedade, das mais diferentes formas e consequências, reforça <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a proposta do ensino de química ser mais próximo do cotidiano do aluno, levando em consideração <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a vivência individual e a do coletivo em sua interação com o meio físico. Essa abordagem leva em consideração que o cotidiano e o mundo macroscópico são parte do conhecimento prévio, portanto, deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ativado por meio da apresentação hierárquica dos conceitos para a ocorrência da aprendizagem significativa.

<ENG-MONOGL> O presente trabalho envolve <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> mapas conceituais e resolução de problemas relacionados ao tópico interação intermolecular referente ao ensino médio.

A escolha de tal assunto baseia-se <ENG-HGL-CONT-PROC-END> no fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> principal de que era um daqueles assuntos programados pela escola a ser ministrado no período do 3o bimestre. Há também o fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> de o tópico interação intermolecular ser de grande abrangência, mobilizando outros conceitos, como ligação e as representações químicas, polaridade molecular, solubilidade, ponto de fusão e ebulição.

<ENG-MONOGL> Além disso, trata-se de um tópico que encontra diversas aplicações no dia-a-dia e é parte integrante do conteúdo solicitado no vestibular.

A fundamentação do trabalho é baseada na teoria de Ausubel, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Novak e Hanesian (1980) e Novak e Gowin (1999).

<ENG-MONOGL> Ausubel (1980) formulou a teoria da aprendizagem significativa baseada na estrutura cognitiva. Em sua teoria <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> os conceitos armazenados na mente são altamente organizados, com alto grau de relação entre os mais antigos e os recentes, resultando na formação de conceitos com diferentes hierarquias:

- a) conceitos mais gerais, que estão no topo da estrutura cognitiva e que interagem com conceitos específicos ou subordinados;
- b) conceitos específicos ou subordinados, que ocupam posição intermediária.

Assim, a aprendizagem significativa é aquela que ocorre com a incorporação dos novos conceitos aquele já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existente na estrutura cognitiva do aprendiz, resultando na diferenciação progressiva dos conteúdos, ou seja, <ENG-MONOGL> o novo material a ser aprendido interage de forma hierarquizada com os conceitos mais gerais presentes na mente, resultando em alteração da sua estrutura.

Para ocorrer a aprendizagem significativa é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> que o professor identifique aquilo que o aluno já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> sabe e que está estruturado em sua mente, para organizar as aulas de forma a respeitar a hierarquia conceitual dos conteúdos e facilitar a diferenciação progressiva.

O material a ser utilizado para introduzir os novos conceitos é outro fator importante, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> ele deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser organizado de forma a potencializar a relação entre os conceitos de forma não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> arbitrária. Outro fator <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> é o desejo do aluno de aprender significativamente, tendo uma predisposição a relacionar as novas ideias com as já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existentes em sua estrutura cognitiva.

Novak e Gowin (1999) desenvolveram <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o mapa conceitual como técnica para promover a aprendizagem significativa, atuando nas etapas listadas anteriormente. <ENG-MONOGL> Os mapas conceituais são diagramas que indicam a relação entre conceitos, mostrando a hierarquização do mais geral para o mais específico, reproduzindo ou prevendo como os assuntos devem estar estruturados de tal forma a dar significado aos conceitos.

Outra forma de verificar a aprendizagem é a resolução de problemas que exige, entre outros aspectos, a disponibilidade na estrutura cognitiva de conceitos e princípios relevantes.

<ENG-MONOGL> No âmbito da presente pesquisa a resolução de problemas é do tipo lápis e papel, ou seja, teórico. <ENG-MONOGL> Cada um dos problemas é precedido de um mapa conceitual de referência com o objetivo de verificar características da aprendizagem significativa em cada caso (mapas conceituais e resolução de problemas). <ENG-MONOGL> Esses problemas foram selecionados de vestibulares e são referentes ao tópico interações intermoleculares.

[...]

IDQUÍ30UD

Introdução

A presente pesquisa se insere <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> no contexto da divulgação científica mais especificamente na investigação sobre o processo que ocorre no espaço de um museu de ciências. <ENG-MONOGL> Ainda de modo mais específico, trata-se de uma investigação sobre uma atividade de divulgação científica de Química chamada Gincana Tecnológica e Investigativa de Química (GTIQ) que acontece no Centro de Ciências de Araraquara (CCA), um museu de ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

A motivação para a escolha do objeto de estudo se deu pelo fato de estar trabalhando no Centro de Ciências de Araraquara desde o meu curso de graduação em Licenciatura em Química, o que foi e ainda é extremamente importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para minha formação como professor, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> tive contato com abordagens diferenciadas e alternativas às tradicionais utilizadas em uma sala de aula. <ENG-MONOGL> Essa experiência profissional foi construída durante os quase quatro anos que fiz parte da equipe de monitores do CCA e depois de graduado, como professor voluntário dos projetos do referido museu, tarefa que desempenho até hoje.

Por se tratar de uma dissertação que explora um espaço museal é importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> introduzirmos o assunto apresentando a definição de museu. De acordo com a lei no 11.904 de 14 de janeiro de 2009: <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

<ENG-MONOGL> No caso específico de nossa pesquisa abordaremos os museus de ciências que são espaços que contemplam em suas exposições aparelhos e modelos científicos, experimentos, vídeos, apresentações dentro outras abordagens sempre com o mesmo intuito de divulgar a ciência para a população em geral.

De acordo com Silva (2008), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> “os museus de ciência têm um papel bastante importante na divulgação científica e possuem como uma de suas funções, complementarem a educação científica do público que o visita”. <ENG-MONOGL> Essa complementação ocorre através de exposições, modelos, equipamentos, cartazes, vídeos, etc e principalmente, a partir de maneira não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> formal de ensino. <ENG-MONOGL> Entende-se por não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> formal ações educativas que ocorrem em ambiente externo à escola, como em museus e centros de ciências. Assim, de acordo com Monteiro (2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> “os espaços não formais, tais como Museus Históricos, Museus e Centros de Ciências, Centros Tecnológicos, casas, clubes entre outros lugares e que tenham equipamentos culturais”.

Ainda sobre os museus de ciências podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fazer algumas reflexões sobre como a Química é explorada nas exposições desses espaços. Sabemos <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> da dificuldade de se elaborar exposições sobre a Química e que utiliza procedimentos experimentais para tal, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> essas práticas requerem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> um ambiente adequado, muitas vidrarias e reagentes e, principalmente, geram muito descarte de substâncias.

Como licenciado em química e professor desta disciplina em escolas de Ensino Médio, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> sempre admirei <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a abordagem oferecida pelo Centro de Ciências nesta área, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> poucos museus de ciência têm em sua programação e/ou exposição atividades voltadas para a área da Química e quando o tem, elas são formadas por cartazes, vídeos ou apresentações agendadas. No CCA os visitantes têm a possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> de entrar em um laboratório didático de química bastante equipado, com diversas vidrarias, reagentes, equipamentos de segurança, sistemas de separação de misturas, dentre outros, além de poderem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> manusear e realizar alguns experimentos acompanhados por monitores.

<ENG-MONOGL> Desde o ano de 2011, o Centro de Ciências de Araraquara vem desenvolvendo a Gincana Tecnológica e Investigativa de Química com a proposta de utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação na divulgação da Química junto ao público visitante. <ENG-MONOGL> Tive a oportunidade de participar da elaboração da proposta e que foi premiada na 2a edição do prêmio Novas Formas de Aprender e Empreender na Educação fornecido pelo Instituto Claro no ano de 2010. <ENG-MONOGL> A GTIQ foi o projeto classificado em primeiro lugar na categoria “Inovar na Aprendizagem” dentre os quase 1400 projetos inscritos, recebendo um prêmio de R\$ 50.000,00 para a elaboração e execução do mesmo.

[...]

IDQUÍ4DEA

Capítulo 1. Introdução

1.1. Utilização do computador no ensino

<ENG-MONOGL> O computador tem causado um profundo impacto em nossa sociedade. <ENG-MONOGL> Grandes organizações governamentais, como a indústria e finanças, têm dependido cada vez mais da eficiência e relativa confiança da automatização de suas operações. <ENG-MONOGL> A partir de 1989 o avanço das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) teve um ritmo surpreendentemente acelerado, de forma a desempenhar papéis cada vez mais importantes no cotidiano das pessoas, incluindo no âmbito educacional.

<ENG-MONOGL> A vinculação das TIC à educação gerou reações diversas na área. Inicialmente, os trabalhos em que a utilização do computador ocorria para o ensino pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser caracterizada simplesmente como uma versão dos métodos de ensino tradicionais que reproduzia, de forma computadorizada, o que acontecia na sala de aula (SILVA, 2006). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Atualmente, a utilização das TIC ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> provoca apreensões no ambiente escolar, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> seu uso oferece uma forma diferenciada de transmitir o conhecimento, influenciando a metodologia de ensino, modificando-a e podendo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> provocar uma reflexão de suas bases teóricas, filosóficas e sociais. A internet é um desses instrumentos (SILVA, 2006).

Com o amplo uso das TIC no cotidiano escolar, vários autores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> têm mostrado a necessidade da realização de pesquisas na área de ensino de Ciências como forma de se compreender os potenciais e limitações destas novas

tecnologias, especialmente a organização do ensino em situações de uso do computador por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (GIORDAN, 2005). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Diferente de outros materiais de apoio ao ensino, o computador propicia certo grau de interatividade, na medida em que o feedback fornecido pela máquina pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser programado em função da resposta do aluno (GIORDAN, 2005). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

O estudo de ciências baseado em linguagens da mídia, ou midiática <ENG-HGL-CONT-PROC-END> (do latim média, que significa meios – neste caso, meios de comunicação), pode ser <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> entendido como uma forma de representação particular. <ENG-MONOGL> Dessa maneira, existe uma associação da linguagem escrita com os meios impressos; da linguagem audiovisual com a televisão e o vídeo; e da linguagem sonora com o rádio. O computador, juntamente com a internet, propicia uma linguagem multimidiática, ou seja, abrange todas as formas citadas anteriormente (CASTRO FILHO, 2009). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Internet é um nome reduzido proveniente de Internetwork system – sistema de interconexão de rede de conhecimento, sendo considerada a rede das redes de comunicação, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é constituída por um conjunto destas (CHAGAS, 2003). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> A internet propicia uma série de vantagens como o acesso às informações, diversidade das mesmas, facilidade para obtê-las, acesso às pesquisas e seus resultados, bem como a facilidade de comunicação com pessoas de todo o mundo, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também apresenta suas desvantagens como: superficialidade de algumas informações, falhas na veracidade e dificuldades de confiabilidade em diversas informações encontradas (SILVA, 2006). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

<ENG-MONOGL> Teoricamente, todos os países estão conectados à internet. No Brasil calcula-se <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que cerca de 45 milhões de pessoas tenham acesso a essa rede regularmente. Essa possibilidade beneficia principalmente centros de pesquisas e instituições de ensino (LAMPERT, 2003). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Entretanto, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a internet não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> foi inventada com finalidade didática, <ENG-MONOGL> é original dos Estados Unidos nos anos 60, pelas autoridades do pentágono, com interesse de intercomunicação entre computadores daquela instituição. <ENG-MONOGL> Com o nome Arpanet, foi utilizada inicialmente pelo departamento de defesa com a intenção de promover facilidades nas investigações militares. Somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na década de 80 surgiram as redes comerciais e acadêmicas. Generalizando, a internet afetou o mundo todo, o comércio, a cultura, o setor financeiro e a educação (SILVA, 2006). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

As primeiras iniciativas de utilização do computador como recurso de ensino que repercutiram em pesquisas são devidas à Seymour Papert, que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> coordenou a criação do Logo. A linguagem de programação Logo foi desenvolvida na década de 1970, no MIT, com o objetivo de criar ambientes nos quais as crianças pudessem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> aprender a se comunicar com computadores. <ENG-MONOGL> O Logo passou por diversas adaptações ao longo de mais de três décadas de sua existência e um número significativo de pesquisas foi realizado <ENG-HGL-CONT-PROC-END> com o objetivo de compreender como o computador interfere na aprendizagem.

Mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> em uma época em que a situação das máquinas não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> possuía interfaces, tais como o teclado e a tela, Papert <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> embasou-se nas contribuições <ENG-HGL-CONT-PROC-END> realizadas por Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, para realizar uma proposta para a utilização do computador, no qual os estudantes utilizavam os programas da época, códigos e palavras-chave para obter figuras geométricas, considerando como <ENG-HGL-CONT-PROC-END> motivador um problema a ser resolvido (PAPERT, 1985). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Sendo considerada uma ferramenta de comunicação de dados e de ideias, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a internet pode ser equipada com um livro, um vídeo, dentre outras formas de interação. <ENG-MONOGL> Sua finalidade primordial é de apoio, sendo mais um recurso pedagógico para a prática docente. Dessa forma, o educador tem como prioridade <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> preparar o estudante, mediante <ENG-HGL-CONT-PROC-END> informações de âmbito mundial que são acessadas facilmente, como apontadas por Silva (2006, p. 23): <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

O uso da internet na educação leva esta a novos rumos, pois surgem múltiplas possibilidades de pesquisa para professores e estudantes, através dos serviços de busca oferecidos pela rede mundial. Essa facilidade potencializa as possibilidades de acesso às informações, colocando a escola em comunicação com o mundo, viabilizando diferentes objetivos educacionais.

Porém, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a sua utilização pedagógica é um desafio que os professores enfrentam, pois <ENG-HGL-

<ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> estes devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> se inserir neste novo processo de ensino e de aprendizagem que considere a cultura educacional tecnológica, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> em que os <ENG-MONOGL> meios eletrônicos de comunicação são a base para o compartilhamento de ideias.

Considerando a perspectiva da formação de professores pesquisadores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> (SILVA; MORTIMER, 2012), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> há necessidade <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> de se inserir metodologias e estratégias que favoreçam a aprendizagem e a busca pelo conhecimento por meio da pesquisa. <ENG-MONOGL> Uma opção que se apresenta é a utilização da WebQuest, um recurso que pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se constituir em estratégia que contribui para a melhoria da formação de professores de Química (BOTTENTUIT JUNIOR, 2012). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Utilizando os parâmetros citados em concordância com a proposta curricular do estado de São Paulo <ENG-HGL-CONT-PROC-END> (SÃO PAULO, 2008), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> optamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> por abordar conteúdos específicos sobre o Controle Biorracional de Insetos Pragas (CBIP), para avaliar as potencialidades e limitações da utilização das TIC, especialmente a WebQuest, abordando conteúdos de Química Orgânica voltados ao 3o ano do Ensino Médio.

1.2. As necessidades atuais para o ensino de Química Orgânica

<ENG-MONOGL> O estudo desta disciplina, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tem grande importância pela existência, propriedades e aplicações de inúmeras substâncias que contém carbono na sua estrutura.<ENG-MONOGL> Estas substâncias são essenciais para a origem e manutenção da vida, desde a própria constituição dos organismos vivos, até outros processos e relações, tais como alimentação, vestuário, medicamentos, meios de transporte etc. Entretanto, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> há relatos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de que os conteúdos de Química Orgânica têm sido abordados no último ano do Ensino Médio de forma a contemplar essencialmente a memorização de grupos, fórmulas e nomes de substâncias, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> relacioná-los a importantes funções, como a caracterização de substâncias para o estudo das transformações físico-químicas de compostos (FERREIRA; DEL PINO, 2009). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Nas redes de ensino público do Estado de São Paulo, além de encontradas nos livros de química aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PEREIRA; SILVA, 2006), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> temáticas relacionadas à Química Orgânica estão incluídas nos materiais didáticos distribuídos aos alunos do 3o ano do Ensino Médio, como biosfera, biomassa, derivados do petróleo, entre outros, com o objetivo de tornar o estudo de Química Orgânica mais apropriado aos estudantes (SÃO PAULO, 2008). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Porém, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a escolha do assunto a ser estudado não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> assegura a aprendizagem ou o ganho de significado daquilo que será ensinado:

Ver os processos industriais ou as propriedades materiais de produtos utilizados no cotidiano não implica dar significado aos conteúdos de química trabalhados no ensino médio. No entanto, ao utilizar-se de diferentes recursos didáticos (inclusive a mídia), de modo a contextualizar os conteúdos escolares a partir de situações problema (nas quais os processos produtivos possam se mostrar úteis na resolução de tais situações), pode implicar em uma estratégia que “mostre” não só a utilização prática de um conceito, mas que leve os sujeitos a utilizarem esse conhecimento de modo produtivo e crítico (FERREIRA; DEL PINO, 2009, p. 117). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Os temas ligados ao desenvolvimento tecnocientífico e à produção industrial – petroquímica, farmacêutica, alimentícia – se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tratados de forma didática adequada, podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser considerados uma forma de contextualizar os conhecimentos trabalhados na escola. Pesquisas relatam que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> 25% dos alunos iniciantes de um curso de licenciatura de química possuem maiores dificuldades em Química Orgânica e parte desses alunos pesquisados diz que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> essa dificuldade é proveniente por “não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ter boa base no ensino médio” (SILVA et al., 2010). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Há, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> portanto, que se contemplar uma formação inicial docente que possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> dar condições aos futuros professores de criar alternativas que visem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> repensar o estudo de Química Orgânica na escola, ou seja, favorecer uma formação que considere <ENG-HGL-CONT-PROC-END> uma abordagem integrada de conteúdos relacionados a temas específicos, por exemplo, compreendendo conceitos sobre termoquímica às reações orgânicas de combustão, relacionamos as propriedades químicas das substâncias orgânicas e a sua reatividade.

Logo, com o interesse de desenvolver o pensamento crítico e abranger a realidade que existe no cotidiano dos alunos da região, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> notavelmente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> agroindustrial, vimos como necessidade

mostrar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> os temas, objetivos e algumas pesquisas realizadas <ENG-HGL-CONT-PROC-END> em instituições do estado de São Paulo, no entorno dos estudantes. Dessa forma foi realizado um levantamento acerca das pesquisas que visam o Controle Biorracional de Insetos Pragas (CBIP), especificamente aquelas desenvolvidas no Departamento de Química da Universidade Federal de São Carlos – DQ-UFSCar.

[...]

IDQUÍSPCD

1. APRESENTAÇÃO

<ENG-MONOGL> Desde 1985 sou professor de Química na rede estadual do estado de Minas Gerais. <ENG-MONOGL> Apesar de minha <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> formação em Ciências Biológicas iniciei minha prática docente em Química. <ENG-MONOGL> Desde então tenho acompanhado como “espectador” as políticas de estado e os documentos voltados para a melhoria do ensino público.

<ENG-MONOGL> Em 1997, participei de encontros que faziam parte dos antigos PROMEDIO e PROCIENCIAS, que subsidiaram a elaboração e estruturação da Proposta Curricular para Química do Estado de Minas Gerais, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> apresentada por estes grupos nos anos respectivos. <ENG-MONOGL> Em 2004, iniciou-se, ou melhor dizendo, deu-se continuidade ao trabalho e um outro documento foi produzido.

<ENG-MONOGL> Participaram desta proposta a professora Lilavate Izapovitz Romanelli - Coordenadora -, Marciana Almendro David, Murilo Cruz Leal, Penha das Dores Souza Silva e também como colaboradores Andréa Horta Machado, Luciana Caixeta Barbosa e Nilma Soares da Silva. <ENG-MONOGL> Esta primeira versão foi elaborada em 2004 e discutida, a partir de maio do mesmo ano, com cento e oitenta e sete (187) professores de Química do Ensino Médio participantes do Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP), implementado nas Escolas-Referência e Escolas Associadas, nas diversas regiões de Minas Gerais.

A partir dessas discussões <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> um segundo documento foi publicado em 2005, teve como autores Lilavate Izapovitz Romanelli - coordenadora -, Marciana Almendro David, Maria Emilia Caixeta de C. Lima e Penha das Dores Souza Silva. Em janeiro de 2006 uma nova versão da Proposta Curricular foi gerada a partir da necessidade <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de ajustar melhor a relação entre os conteúdos propostos e os tempos de aprendizagem para sua exigüidade nas escolas.

Em maio de 2006 a SEEMG iniciou um programa para que os professores de Escolas-Referência da rede pudessem <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> compreender melhor a Proposta Curricular, aprofundando, também, seus conhecimentos de Química e Metodologia de Ensino dessa disciplina. <ENG-MONOGL> O programa recebeu o nome de "Educação Continuada de Professores: Estudo dos Conteúdos Básicos Comuns da SEE - MG", conhecido como “Imersão”. As discussões estabelecidas com as quatro primeiras turmas que participaram deste programa de educação continuada possibilitaram <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> um novo redimensionamento da Proposta Curricular. <ENG-MONOGL> Na época participei da Imersão, na condição de coordenador da escola na qual eu atuava. A nova versão da Proposta Curricular de Química foi adaptada às normas dispostas pela Resolução SEE-MG, N° 833, de 24 de novembro de 2006. <ENG-MONOGL> Algumas versões do CBC foram elaboradas e, em 2007, configurou-se o documento final apresentado em 2008.

Levando em conta minha atuação profissional e considerando que tais documentos foram produzidos num contexto de diálogo com vários profissionais com visões e práticas distintas, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> me inquietavam <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> as questões: quais as características da Proposta Curricular de Química/MG? O que exatamente ela apontava para a sala de aula e a prática do professor? Os professores conhecem a Proposta e a utilizam?

Nesta Dissertação de Mestrado buscamos responder <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> algumas das inquietações apontadas no parágrafo anterior.

1.1. INTRODUÇÃO

Criar estratégias diversificadas para estimular uma nova maneira de ensinar, oportunizando ao aluno dispositivos didáticos de forma a colocá-lo em situações favoráveis de aprendizagem, de acordo com os seus níveis cognitivos, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> com o objetivo de aproximá-lo de forma efetiva do conhecimento Químico.

<ENG-MONOGL> O processo de globalização da informação tem sido motivo de preocupação de muitos educadores e pesquisadores, uma vez que as instituições de ensino, principalmente da rede pública, não<ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> têm

acompanhado os avanços tecnológicos da modernidade e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dispõe de certos equipamentos e materiais didáticos essenciais <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> à prática pedagógica.

<ENG-MONOGL> Atualmente, recebe-se tanta informação fora da escola, que está cada vez mais difícil prender a atenção dos estudantes em aulas convencionais. <ENG-MONOGL> Daí surge, então, a necessidade de modificar currículos e atualizar métodos de ensino, em função de facilitar a árdua missão de educar, além de motivar os jovens atraídos por outros setores da sociedade que chamam a atenção com constantes inovações.

São muitos os caminhos pelos quais a escola pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tentar dar estímulo aos jovens, mas é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> respeitar as suas características no seu processo de crescimento e formação e contar com um grupo de professores disposto a investir em sua formação, além de dispor de condições básicas de infra-estrutura e custeio para promover as mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a Nova Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais, no seu contexto geral, possui a finalidade <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de promover a aprendizagem dos conteúdos de Química envolvendo tanto a participação dos alunos quanto de professores e outros integrantes da comunidade escolar, resgatando a importância da Química para a formação de todos os cidadãos, proporcionando a abrangência de conhecimentos que o seu estudo propicia e o desenvolvimento de habilidades na socialização, no interesse de buscar informações, na comunicação e a expectativa que se tornem mais motivados para ter as competências relacionadas à capacidade de descrever e interpretar a realidade, de planejar ações, de agir sobre o real e de interagir com a comunidade da exposição do trabalho de caráter científico.

Considerando que as reformas curriculares constituem processos históricos, influenciados por um conjunto de fatores sociais, culturais e pedagógico-educacionais, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estabelecer metas, objetivos e finalidades. Para tal, é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> o domínio das competências e habilidades para aquisição dos valores e atitudes. Assim, <ENG-MONOGL> há tarefas desafiadoras para os próprios discentes.

<ENG-MONOGL> Isto significa conduzir uma proposta de aprendizagem em convivência com situações novas, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> previsíveis, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> participamos de uma sociedade que se transforma rapidamente, onde o novo de ontem, já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é velho hoje. <ENG-MONOGL> O mundo efêmero atual, na ciência e nas descobertas, exige alternativas de aprendizagem em que a produção do conhecimento supere o acúmulo de informações. É <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> importante trabalhar conhecimento, habilidades e atitudes de forma criativa, utilizando novas estratégias de ensino e recursos didáticos que ampliem o espaço que contemple a diversidade do conhecimento individual e objetivo.

Entra aí a interdisciplinaridade através de projetos que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-MONOGL> É um eixo integrador, propiciando a investigação a partir das necessidades da escola e dos estudantes.

É oportuno o aluno entender o uso da Química no contexto das diferentes práticas humanas. <ENG-MONOGL> Isto significa trabalhar habilidades de leitura, aulas experimentais e produção de textos em diferentes contextos, como é o caso da exploração de textos informativos e periódicos, revistas, filmes, jornais, Internet <ENG-HGL-CONT-PROC-END> para obter informação de textos instrutivos e periódicos, objetivando enriquecer e respeitar as características da região e locais da nossa sociedade, da cultura e economia.

BIOLOGIA

IDBIO1FNA

[...]

<ENG-MONOGL> Historicamente, a reflexão sobre o ensino de ciências tem sofrido uma série de transformações que indicam uma nova tomada de perspectiva no sentido de sua efetivação. <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Se, antigamente, acreditava-se <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> que ensinar ciências era transmitir, de modo mais verbalista possível, informações sobre aquisições científicas importantes; atualmente, parte da reflexão que se tem indica ser imprescindível abandonar velhos métodos e criar alternativas para que alunos desenvolvam seu fazer científico na resolução de problemas sociais e cotidianos (RODRIGUES, 2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Assim sendo, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> esquecer que muitos professores <ENG-HGL-CONT-PROC-END> têm procurado investir, em seus setores específicos, na busca pelo incremento de seu fazer pedagógico. Um desses investimentos que tem se assistido contemporaneamente é o uso de fanzines em disciplinas escolares e acadêmicas diversas (MARANHÃO, 2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

[...]

<ENG-MONOGL> O fanzine é um veículo de comunicação, uma produção gráfica, uma publicação independente de baixo custo financeiro. Observando-o como instrumento útil à educação, podemos dizer que <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> zines se caracterizam, principalmente, por possibilitar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o despertar do senso crítico e estético daqueles que o fazem. Os zines são úteis ao exercício estético, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> quem o faz experimenta a composição singular de uma imagem mais ou menos caótica e ainda assim <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, dotada de sentido. Também experimentam a criticidade já que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, a partir dos zines, faneditores desenvolvem habilidades de olhar e refletir criticamente sobre assuntos referentes à cidade, às condutas cotidianas, a problemas sociais, etc. que podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> vir a ser problematizados a partir da composição de textos literários, acadêmicos, imagéticos, científicos, humorísticos, dentre outros estilos, a ser propagados através de um zine (MARANHÃO, 2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Por tudo isso, acreditamos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> os zines podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se constituir potentes instrumentos didáticos nas aulas de biologia, contestando aquele ensino tradicionalista <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> que se revela exclusivamente de modo formal e abstrato, ou seja, com ênfase apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> em aspectos informativos, aulas expositivas discursivas, atividades práticas irrelevantes, pobreza nas interações estabelecidas entre professores e alunos, entre estes últimos e seus pares, falta de criatividade, dentre outros.

<ENG-MONOGL> Aliado ao fanzine, temos a fanzinedição. <ENG-MONOGL> Trata-se do fazer zínico, propriamente dito. Podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> identificar, claramente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, quatro etapas no processo construtivo de zines: planejamento, produção, reprodução e distribuição. <ENG-MONOGL> A primeira etapa consiste na escolha do tema e na busca de elementos (imagens ou textos) que se relacionem com o assunto escolhido. <ENG-MONOGL> Na segunda fase, o autor do fanzine trabalha com diagramação e edição, entre outras tarefas. <ENG-MONOGL> Logo após, ocorre, basicamente, a reprodução do zine em máquinas copiadoras. <ENG-MONOGL> Depois de reproduzido, ele é montado e distribuído. Pelo exposto, notamos que <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> o trabalho com os zines é quase totalmente artesanal com exceção da prática de xerografar a folha pronta, o que pode possibilitar <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o desenvolvimento de habilidades e de diversas aprendizagens (MEIRELES, 2008) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Essa investigação se realizou no campo das práticas educativas voltadas para o Ensino de Biologia. Partimos do pressuposto de que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a fanedição constitui uma importante estratégia de ensino dos conteúdos de Biologia, porque <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> atende de forma clara <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> aos objetivos de ensino delineados para as ciências naturais, primeiramente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Alguns deles são: trabalho grupal, com ênfase na ação crítica e na cooperação entre os integrantes do grupo para a construção coletiva do conhecimento; fomento à leitura, a escrita e a pesquisa; como também, o desenvolvimento da experimentação, da coleta, do registro e da comunicação de fatos, ideias e informações.

Ao mesmo tempo, podemos dizer que <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a pesquisa tem se voltado para o campo da formação docente, dada a sua realização no contexto do Pibid. Como é de se supor <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, o Programa permite aos licenciandos, notadamente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, a construção coletiva dos saberes da docência a partir: a) das relações estabelecidas com os sujeitos que vivem nas instituições de educação básica; b) por meio do contato prévio com o espaço físico e funcional da escola; e, também, c) através da elaboração e da implementação de metodologias (uso dos zines, por exemplo) que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos conteúdos previstos nos currículos.

Um outro elemento a ser considerado é que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, são ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> escassas, as investigações, no âmbito nacional, que trazem para a comunidade científica, informações acerca das concepções de professores em formação quanto às potencialidades dos zines no processo de ensino. <ENG-MONOGL> Durante a realização do estado da questão – explicitado mais adiante neste trabalho – foi difícil encontrar pesquisas que atrelassem os temas sob exame: fanedição, ensino de biologia e formação de professores. Mediante essa constatação <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

evidenciamos<ENG-HGL-EXP-ENT-EVID>, portanto, que existem lacunas a esse respeito.

Desse modo, entendemos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a realização desse estudo pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trazer uma real contribuição para a construção do conhecimento e esclarecer o debate nessa área. Além do mais, tal pesquisa pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> vir a funcionar como estímulo para que profissionais docentes de diferentes áreas experimentem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a fanedição como uma prática incrementadora de suas metodologias de ensino.

[...]

IDBIO2ATD

1 INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> Atualmente a sociedade vive na era tecnológica e as Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações (TDICs) são uma parte, indissociável, do cotidiano da grande maioria da população permeando praticamente todas as relações sociais mantidas.

<ENG-MONOGL> Hoje, utilizando um computador, tablet, smartphone ou smartwatch conectados à internet, se vai, sem sair de casa, ao banco, ao supermercado, às lojas, a outros países e, até mesmo, mantêm-se diversos relacionamentos pela conexão que essa realidade virtual propicia.

Vivencia-se, atualmente, um contexto histórico-cultural no qual os discentes do Ensino Médio são descritos como <ENG-HGL-CONT-PROC-END> nativos digitais, ou seja, a realidade deles está diretamente associada com a utilização da internet, das mídias e redes sociais e o mundo virtual é hoje tido como<ENG-HGL-CONT-PROC-END> uma extensão da sua própria realidade permitindo <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> um universo imenso de possibilidades de informações de forma, extremamente fugaz, como jamais <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> vista anteriormente.

No âmbito da prática docente, o professor tem como meta estabelecer às melhores estratégias pedagógicas no intuito de facilitar seu trabalho para que haja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> maior compreensão dos diferentes conteúdos programáticos, abordados em sala de aula, para seus alunos e, nesse inteire, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> deixar de considerar o uso das TDICs na mediação dos assuntos explanados aos discentes dado ao fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> que estes vivenciam uma realidade digital.

Por tudo que fora salientado nesses primeiros parágrafos é inconcebível que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a Educação esteja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> alheia a essa realidade. Sabe-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> há inúmeras tecnologias digitais que, ao serem utilizadas de forma adequada, em consonância com uma prática docente que leve em consideração uma metodologia específica, apropriada, ao seu uso, pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e atraente.

<ENG-MONOGL> No Ensino Médio o ensino de Biologia traz em si uma série de conceitos complexos, arraigados de uma cientificidade, muitas vezes, bastante abstrata para os discentes e, por isso, a mediação que o professor de Biologia deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> adotar para favorecer a compreensão dos assuntos abordados precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> aproximar sua prática docente com a realidade sócio- histórico-cultural dos discentes, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> isso os aproximará dos diversos conteúdos programáticos por encontrar neles maior significado em sua vida.

O professor de Biologia do Ensino Médio que pretende fomentar no aluno, a partir da sua prática docente, atitudes de protagonismo, autonomia e o senso de ser o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem necessita fazer-se <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> o próprio exemplo e, para isso, em pleno século XXI não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> utilizar na sua prática de ensino as TDICs é um contrassenso. O professor precisa <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser um vanguardista no processo de ensino e aprendizagem estando sempre à frente do seu tempo e, para isso, necessita <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> estar em constante atualização.

É necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> salientar que o uso das tecnologias digitais no ensino de Biologia do Ensino Médio não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> uma questão de atualização, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sim <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> de uma melhor utilização para prover uma prática pedagógica mais substancial e efetiva.

Em meio à complexidade do processo de ensino e aprendizagem de Biologia no Ensino Médio, o uso das tecnologias digitais de informações e comunicações surge como alternativa para facilitar esse processo, na mediação dos diversos temas pelo professor, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se faz necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> à compreensão dos aspectos pedagógicos entremeados para sua efetiva utilização em plena era digital.

IDBIO3AHH

1 INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> Nas últimas décadas a degradação ambiental tem-se ampliado de forma exagerada, o que tem levantado muitas discussões em todo o globo. Diante desta situação, <ENG-MONOGL> a educação ambiental tornou-se uma disciplina escolar primordial para a conscientização de todos, elevando-se sua importância como ferramenta propulsora de socialização, bem como, um meio valioso de fazer conhecer, entender e compreender a ecologia e seus problemas. Mediante aulas expositivas e práticas pode-se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> apresentar tais problemas, como também demonstrar novas tecnologias reversivas e solucionadoras para a degradação ambiental em nosso planeta. O uso racional do espaço e recursos naturais requer <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> a aceitação analítica da inter-relação e interdependência dos elementos que compõem a equação deste problema ecológico: a satisfação das necessidades humanas frente a escassez dos recursos naturais sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a degradação destes últimos.

Portanto, é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a participação e responsabilidade da escola neste processo de conscientização. A escola de forma dinâmica deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> levar o conhecimento e a provocação por soluções à comunidade destas questões ecológicas. A questão ambiental deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ser tratada com ênfase na formação do cidadão do futuro; provocando-o a participar dos empreendimentos em prol da sustentabilidade, preservação do meio ambiente, chamando-o à responsabilidade; e, somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se faz isso com educação. Por via da responsabilização da escola far-se-á também, por consequência, a concretização dos princípios da dignidade humana, da isonomia e da solidariedade propostos na Constituição Federal (1988) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> e que elencar normas para a preservação do meio ambiente. <ENG-MONOGL> Todo o mundo, incluindo o Brasil, através de acordos e tratados internacionais estão empenhados de maneira incisiva na defesa do meio ambiente.

Pode-se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> constatar que o crescimento populacional de nosso planeta é crescente, acelerando o processo de urbanização, industrialização e de consumo. <ENG-MONOGL> Na busca precipitada de satisfazer as necessidades de consumo, tem-se apropriado dos espaços e recursos naturais de forma indiscriminada, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a preocupação com a sustentabilidade do ecossistema ou a renovação destes recursos. <ENG-MONOGL> Um caos ambiental se avizinha. Uma ocupação dos espaços geográficos deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> reordenada e buscar nesta reordenação a maximização deste resultado. <ENG-MONOGL> Daí a preeminente necessidade de se educar o “cidadão do amanhã” para chamá-lo a responsabilidade para a construção de um futuro mais promissor. <ENG-MONOGL> Preservar o meio ambiente, usar responsabilmente os recursos naturais, aproveitar os espaços geográficos, conhecer novas técnicas redutoras da degradação ambiental, são características do novo cidadão que deverá ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> “construído” pela sociedade atual; <ENG-MONOGL> e o fará por meio da educação.

<ENG-MONOGL> A hidroponia é um importante instrumento para se atingir a sustentabilidade. Vários setores da atividade agrícola podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> se desenvolver sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> degradar o meio ambiente através da hidroponia. Ela promove o crescimento econômico favorável a população, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, além de não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> degradar ou deteriorar o meio ambiente, preservada as condições de vida, tenho em vista que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> tem um crescimento mais rápido de seu plantio, tem uma maior produtividade que os cultivos tradicionais – de mais a mais, economiza água e possibilita <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o cultivo fora de época – correspondendo um melhor retorno econômico somado a um menor risco de ser atingido por adversidades meteorológicas.

<ENG-MONOGL> Portanto, uma horta hidropônica numa escola como instrumento facilitador de conhecimento e conscientização social do seu corpo discente pela sustentabilidade e defesa do meio ambiente, irá maximizar e acelerar essa sua atividade funcional. Por meio desta ferramenta podem-se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> atingir mudanças comportamentais e de atitude, capacitando assim, o discente para que a partir de agora promova <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o desenvolvimento social sustentável, respeitando a natureza e encontrando soluções para a satisfação das necessidades humanas. <ENG-MONOGL> Um ser conscientizado, conhecedor e responsável, é um ser ético.

Diante das perspectivas mencionadas <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, quando da responsabilidade da escola em promover a construção de um cidadão responsável e comprometido na defesa do meio ambiente e da sustentabilidade, procura-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, neste trabalho científico, analisar a hidroponia como ferramenta no ensino das ciências e sua interdisciplinaridade na formação cidadã dos alunos. <ENG-MONOGL> A sua dimensão interdisciplinar retrata-se nas atividades discentes, onde vai transcender o conteúdo das Ciências e buscar conteúdos de outras disciplinas como a Matemática, a Geografia, A história, a Ética, o Meio Ambiente, etc. <ENG-MONOGL> Isto ocorrerá respeitando a realidade destes discentes, da escola e da comunidade escolhidas. <ENG-MONOGL> A inserção de teorias combinada à prática escolar cotidiana visando uma aprendizagem múltipla será averiguada de forma contínua e constantemente através de preenchimento de formulários, questionários e busca e dados secundários, cujo objetivo maior é demonstrar a eficiência desta ferramenta no acúmulo de conteúdo programático e a conscientização dos alunos envolvidos.

[...]

Existem dados oficiais do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) que o baixo interesse do povo brasileiro pelas Ciências se deve a falta de compreensão deste setor de estudo humano (BRASIL, 2007) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. Portanto, conclui-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o desinteresse pelo conhecimento das Ciências transcende o ambiente da sala de aula, atingindo toda a sociedade brasileira. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, deve-se <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> reiterar que, quando se fala em Ciência, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> quer se referir apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> aquela protagonizada pelos cientistas, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a que perpassa por todo e qualquer indivíduo participante de uma sociedade, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a ciência estar presente na rotina de cada um deles. Compreender este tipo de entendimento proporciona um estudo crítico da realidade, o que facilita a convivência de todos no grupo social (CHALMERS, 2010; BONETT et al., 2008; MUELLER, 2011; THEOBALD, 2004) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

É neste diapasão que busca-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com este trabalho de mestrado investigar a prática hidropônica como instrumento facilitador da compreensão das Ciências, através de uma aula prática inovadora, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a compreensão das Ciências, devido seu caráter abstrato, é de difícil apreensão, requerendo assim do indivíduo o conhecimento de elaborações anteriores, como os modelos e teorias (GONSALEZ, 2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

[...]

IDBIO4ICD

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> O Brasil é um país rico em recursos naturais, e para preservá-los, o Governo Federal criou as Unidades de Conservação Ambiental (UCs). Atualmente, existem 886 Unidades de Conservação Ambiental que abrigam uma grande biodiversidade, proporcionando condições ideais para o ensino e para estudos científicos de todos os níveis (SNUC/MMA, 2013) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Na região do Estado do Ceará denominada de Maciço de Baturité encontra-se uma Área de Proteção Ambiental, a APA da Serra Baturité, composta pelos municípios de Aratuba, Baturité, Capistrano, Caridade, Guaramiranga, Mulungu, Pacoti, Palmácia e Redenção (SEMACE/CE, 1992) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (Figura 1) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

[...]

Cerca de vinte anos após a criação da APA da Serra de Baturité, muitos questionamentos <ENG-HGL-CONT-PROC-END> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> são levantados tendo em vista <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a preservação da biodiversidade existente na região, bem como a necessidade de uma melhor atuação dos órgãos responsáveis pela fiscalização e manejo dos recursos naturais. Conforme Araújo et al. (2006) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, esta APA é um lugar de muita suscetibilidade ambiental, tendo em vista, principalmente, a ocupação humana e as relações dessas populações com esse ambiente. Os mesmos autores também comentam que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> entre as diversas estratégias recomendadas para a conservação da diversidade biológica nas Unidades de Conservação (UCs), encontra-se a educação ambiental, destacando a fragilidade desses ecossistemas.

O Município de Baturité pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser considerado a entrada dessa Unidade de Conservação, mantendo direta ou indiretamente, fortes ligações ambientais, financeiras e sociais com essa área (Figura 2) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>.

No entanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, assim como a maioria das pessoas <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, poucos alunos do Ensino Médio do Liceu de Baturité conhecem ou valorizam este patrimônio natural. Muitos até nasceram e moram em áreas abrigadas pela APA de Baturité, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> mantém vínculos afetivos que a valorizem.

Na fotografia da cidade de Baturité (Figura 2) <ENG-HGL-CONT-PROC-END>, é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ver a zona urbana, ao fundo, na parte alta, o Liceu de Baturité Domingos Sávio, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> principalmente percebe-se <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> a grande degradação ambiental realizada pela interferência humana visto que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> as montanhas perderam a sua vegetação nativa para os plantios de milho, feijão e capim.

<ENG-MONOGL> A Biologia é uma ciência que estuda os seres vivos, bem como a intrínseca teia de relações que existe entre eles e deles com o ambiente em que vivem. Cada vez mais as pessoas percebem <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que a Biologia faz parte das suas vidas, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pela simples curiosidade e admiração, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> pela necessidade em conhecer melhor a natureza, na tentativa de <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> amenizar as agressões ambientais que põe em risco à vida de muitas espécies, inclusive a espécie humana.

A integração destas áreas com o ensino curricular do ensino médio, além de melhorar consideravelmente o aprendizado de Biologia, através de experiências “in loco”, poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> resgatar estes laços e melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A abordagem do ensino de ciências, dando ênfase a importância do valor e da conservação da biodiversidade do local de vivência, interligando este conhecimento ao cotidiano das pessoas e dos estudantes da região, pode proporcionar um aprendizado mais prazeroso, e ainda tornar-se um dos grandes aliados na proteção e conservação de uma área de proteção ambiental (BORGES; LIMA., 2007, p. 167) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Segundo Xavier (2007, p. 365) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, “abordagem do ensino de ciências dever ser algo intimamente ligado ao cotidiano das pessoas”.

Marandino, Selles e Ferreira (2009) afirma que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> “o conteúdo de Biologia vem sendo repassada de forma desvinculada dos fatos do dia-a-dia dos alunos, mesmo sabendo-se que a Biologia contextualizada desenvolve a capacidade de compreender melhor o conteúdo programático em estudo”.

<ENG-MONOGL> O atual ensino da Biologia no Brasil constitui um desafio para os educadores da área. Seu conteúdo e sua metodologia são voltados quase que exclusivamente para a preparação do aluno para os exames vestibulares em detrimento das <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> finalidades atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o Ensino Médio, capítulo II, seção IV, artigo 35 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. São elas <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000, p.20) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>,

O ensino da Biologia deve possibilitar a participação dos alunos nos debates contemporâneos que exigem conhecimento biológico e contribuir para a formação do indivíduo com um sólido conhecimento de Biologia e com raciocínio crítico, tendo assim capacidade para opinar sobre temas polêmicos e atuais, como por exemplo, preservação e sustentabilidade do planeta, os cuidados com o corpo quanto à sexualidade, o uso de

transgênicos, a clonagem, uso de embriões para retirada de células troncos, entre outros. Para isso, o currículo escolar deve estruturar-se de maneira a viabilizar o domínio do conhecimento científico sistematizado na educação formal em sua relação com o cotidiano, demonstrando as possibilidades dos conhecimentos apreendidos em situações diferenciadas da vida, sendo o professor o mediador desse processo (PCNEM, 2000, p. 20).

A inserção curricular do estudo de uma Área de Proteção Ambiental, nesse caso, a APA de Baturité, permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contextualizar um conhecimento científico, tornando o ensino mais prazeroso, além de aguçar a curiosidade científica.

Nessa construção curricular, a escola deve criar condições para que o aluno possa conhecer os fundamentos básicos da investigação científica, reconhecer a ciência como uma atividade humana em constante transformação, fruto da conjunção de fatores históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos, além de compreender os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade e no ambiente (PCNEM, 2000, p. 20) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Trata-se, portanto, de capacitar o educando para interpretar fatos e fenômenos, naturais ou não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>, sob a óptica da ciência, para que possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> desenvolver uma visão crítica que lhe permita <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> tomar decisões usando sua instrução nessa área de conhecimento.

<ENG-MONOGL> Existe então, uma grande necessidade de uma nova estrutura de aprendizagem que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> inclua <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o livro e o quadro negro, rompendo com o uso exclusivo da oralidade e do impresso. É possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> então, reinventarmos outras modalidades de mediação do conhecimento, utilizando-se da maior diversidade de recursos pedagógicos existentes na escola ou fora dela.

O conhecimento de forma contextualizada, além de prazeroso, aguça a curiosidade, aumentando a vontade de saber e conhecer mais, facilitando a apreensão das informações e transformando as pessoas em agentes ativos na melhoria da qualidade de vida (XAVIER, 2007, p. 365) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

1.1 Delimitação do Problema

Normalmente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> observa-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> falta aos alunos oriundos do Ensino Fundamental um conhecimento prévio de Biologia que facilite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o aprendizado no Ensino Médio. Alia-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a este fato uma grande falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de interesse dos mesmos, em recuperar essas deficiências. Entre as maiores dificuldades de aprendizagem do Ensino de Biologia, encontra-se a falta <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de contextualização dos conteúdos estudados (BORGES; LIMA, 2007) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> O Brasil é um país com muitas riquezas naturais, entre elas florestas esplêndidas abrigando uma mega biodiversidade, sendo portanto, excelentes fontes de estudo e pesquisa.

O país vem realizando uma política pública de conservação ambiental deste patrimônio, no entanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> associa estas árduas tarefas ao ensino, à fonte básica de formação do cidadão.

O Liceu de Baturité Domingos Sávio é uma Escola de Ensino Médio que localiza-se à entrada da APA de Baturité, porém <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP>, mesmo que <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> parte da área do Município encontre-se dentro da APA, os alunos dessa escola não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> valorizam esse patrimônio natural tão próximo e presente na vida dos mesmos.

[...]

IDBIO5ADU

INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas décadas podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> grandes desafios ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> superados no campo da Educação em Ciências, e mais particularmente, na subárea de Ensino de Biologia. Embora <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o ensino de Ciências e Biologia no Brasil venham crescendo em todos os níveis de importância, à medida que <ENG-MONOGL> a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como modalidades essenciais no desenvolvimento econômico, social e cultural de um país, ainda <ENG-HGL-CONT-

DISC-CEXP> vivenciamos inúmeros movimentos de transformação desse ensino (KRASILCHIK, 2011) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Marcado por uma dicotomia, que constitui um desafio para os educadores da área, o ensino de Biologia vem presenciando em seus conteúdos e metodologias, uma direcionalidade quase que exclusiva de preparação do aluno para os exames vestibulares, em detrimento das <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> finalidades atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9394/96 <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2007) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Gestado pela tradição liberal burguesa na França, esse modelo enciclopédico tem <ENG-HGL-EXP-ATR-DIST> a escola em sua maior dimensão pedagógica, a aquisição do saber, corporificado pela memorização de denominações e conceitos, bem como pela reprodução de regras e processos, como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos (OLIVEIRA, 2009) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Nesse sentido, fazendo-se necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> a utilização de metodologias inovadoras para o ensino, afim que estimulem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> os alunos a pensarem e produzirem novos conhecimentos, contextualizando e problematizando diante de sua realidade, significativas ações no campo dos estudos e pesquisas para o ensino de Ciências e Biologia, vêm orientando <ENG-HGL-CONT-PROC-END> para uma transformação e conseqüentemente melhora do ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Tendo sua publicação e distribuição às escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) constituíram <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> nas últimas décadas, uma ambiciosa tentativa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> do MEC em propor mudanças curriculares e metodológicas nas práticas educacionais presentes na escola, como forma de direcionar um caminho possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> para a construção de uma educação mais próxima das necessidades e expectativas do crescente número de jovens que ingressam no ensino médio (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2007) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

Dentre essas propostas que visam esse salto qualitativo, podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> citar a prática de uma Sequência Didática (SD). Que segundo Zabala (1998) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, nas relações estabelecidas em uma SD, as mesmas devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> servir para a compreensão de seu valor educacional, bem como das mudanças e inserção de atividades que melhorem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a aprendizagem dos educandos. <ENG-MONOGL> Sendo utilizada como metodologia diferenciada, para melhorar a compreensão dos conteúdos, estimulando e motivando os alunos de forma desafiadora.

Além dessa melhor assimilação de um conhecimento aos discentes, a SD proporciona também ao docente que tem fragilidade em algum conhecimento de sua área, poder <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ter a oportunidade de adquiri-lo enquanto <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> se prepara para lecionar tal tema. Almeja-se que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, com a elaboração de uma SD, um paradigma ultrapassado seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> quebrado: que é quando um professor somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> reproduz um conhecimento aos alunos (KOBASHIGAWA et al., 2008) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>.

<ENG-MONOGL> Quanto a fundamentação teórica-metodológica da pesquisa, utilizamos a dinâmica dos Momentos Pedagógicos (MP) organizado por Delizoicov (1991, 2008) e Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2012) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>. <ENG-MONOGL> Como método de coleta de informações, a aplicação de um questionário semiestruturado contendo oito questões, que expressa a análise de avaliação da disciplina de biologia (pré teste) e suas implicações de uso no seu cotidiano, bem como uma avaliação de aprendizagem dos discentes, após a vivência de uma SD.

Como tema central de nosso estudo, utilizamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o conteúdo referente ao Reino Fungi, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> de acordo com Brasil (1997), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, para o ensino de Biologia, esse tema seria <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> um dos principais estruturadores, acerca da compreensão da biodiversidade e a identidade dos seres vivos, no qual comumente <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> se estuda a classificação dos organismos, e suas características gerais.

Deste modo, como se perceberá <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> ao longo desta dissertação, assumimos que <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ensino e a aprendizagem do Reino Fungi, se processará de forma a obter um maior sentido para a vida de nossos discentes, para que assim possamos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contemplar o verdadeiro sentido desse processo, que segundo Chevallard (1991), a escolha dos conteúdos, as tomadas de decisões e o tratamento necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> para torná-los viáveis em termos de construção de ambientes de ensino-aprendizagem significativos, são tarefas desafiadoras que o

professor deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> enfrentar na sua prática.

FÍSICA

IDFÍS1DRD

Introdução

Aprender física não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> é tarefa fácil, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> exige <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> uma boa dose de capacidade de abstração e de conhecimento da linguagem matemática por parte dos alunos. A realidade escolar se contrapõe <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a essas exigências, <ENG-MONOGL> as aulas são ofertadas de maneira tradicional e aprender física, bem como as demais ciências, se torna <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> mais difícil, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o aprendiz assume <ENG-HGL-CONT-PROC-END> uma posição de aluno passivo e o professor <ENG-HGL-CONT-PROC-END> de detentor do conhecimento. Neste contexto, <ENG-MONOGL> a disciplina física é apresentada como um aglomerado de formulações matemáticas desconectadas da vivência dos alunos e que, para esses, carece de sentido. <ENG-HGL-CONT-PROC-END>

Quando se refere ao ensino de física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a possibilidade <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> do ensino tornar-se mecânico é ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> maior, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> a carga horária de aulas é um fator restritivo para que se alcance a construção do conhecimento reflexivo (BIANCHINI, 2011). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

No estado de Minas Gerais, o <ENG-MONOGL> Ensino Médio (EM) regular é oferecido em três séries, cada uma delas ofertada em um ano escolar de 200 dias letivos, com 5 aulas de 50 minutos por dia, enquanto que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> na EJA <ENG-MONOGL> cada período é ofertado em 100 dias letivos, com 4 aulas de 50 minutos diárias. Em ambos os segmentos são destinadas 2 aulas por semana à disciplina de física (MINAS GERAIS, 2013). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

O ensino de física ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> encontra outros obstáculos, como a <ENG-HGL-CONT-PROC-END> falta de tempo dos alunos para se dedicar a reflexão dos fenômenos estudados e ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a necessidade de revisão de conceitos básicos do Ensino Fundamental (EF), que muitas vezes já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> foram esquecidos pelo longo período parado (KRUMMENAUER, 2010). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Diante da reduzida carga horária prevista para a EJA faz-se necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> que professores priorizem alguns conteúdos do Currículo Básico Comum - CBC (MINAS GERAIS, 2007), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> há tempo suficiente para cumprir toda a proposta. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> qual tópico priorizar? De que forma trabalhar cada tópico? Nota-se que <ENG-HGL-CONT-ENT-EVID> a maioria dos docentes opta <ENG-HGL-CONT-PROC-END> por aquele assunto sobre o qual eles possuem mais afinidade, enquanto que, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de acordo com Carvalho (2002), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> a escolha das atividades deve ser <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> feita com base na realidade dos alunos, dando significado ao que eles utilizam em seu cotidiano.

Freire (1967), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> afirma ser inadiável e indispensável uma educação a partir da reflexão, tendo como principal função da escola o despertar do pensamento crítico, da capacidade de debater sobre um tema e aplicá-lo para melhorar as condições de vida dos alunos e as condições de sua sociedade.

Knowles, Holton e Swanson (2015), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> destacam a importância do modelo de aprendizagem experimental de Kolb para a orientação e resolução de problemas por alunos da EJA. Esse modelo, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> apresentado abaixo (figura 1), <ENG-HGL-CONT-PROC-END> destaca a importância da participação dos alunos em novas experiências concretas, a observação e reflexão de tais experiências por diversas perspectivas, a criação de conceitos integrantes que se relacionem com a teoria e por fim, o uso dessas teorias nas tomadas de decisão.

[...]

Tendo em conta que trabalho com turmas da EJA em uma escola pública estadual, situada em Caratinga, MG, e aquilo que foi exposto anteriormente, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> me propus <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a investigar o processo ensino aprendizagem de calor e temperatura, considerando os seguintes aspectos da realidade do ensino na EJA.

[...]

Com esta investigação tive <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o intuito de melhor compreender o processo de ensino aprendizagem envolvido e assim melhorar minha prática enquanto professor, bem como, eventualmente, <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> oferecer alguma contribuição para o conhecimento desse campo do saber, com a elaboração de uma sequência didática.

<ENG-MONOGL> Os pressupostos da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel foi utilizada par o desenvolvimento da sequencia. Segundo tal teoria, para que o aluno desenvolva <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> uma aprendizagem significativa é necessário que <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ele consiga <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> redefinir as ideias já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existentes sobre um determinado assunto, relacionar a nova informação recebida com a informação que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existe e assim <ENG-MONOGL> esse aluno consegue aplicar o conteúdo, o que aprendeu realmente passa a ter significado para ele.

<ENG-MONOGL> Utilizou-se nas aulas atividades investigativas. Estas atividades buscam conhecer o que o aluno já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> sabe de um determinado assunto e partindo desse conhecimento prévio <ENG-HGL-CONT-PROC-END> levantar questionamentos que despertem<ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> nele o desejo de entender melhor o conteúdo aplicando-o ao cotidiano, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> por meio de aulas práticas, debates, rodas de conversas, etc.

<ENG-MONOGL> A sequência didática buscou-se desenvolver atividades de significado para os alunos, com o objetivo de tornar a EJA mais atraente aos alunos e difundir a cultura científica entre essa população jovem e adulta.

[...]

IDFÍS2EEA

Introdução

<ENG-MONOGL> Os últimos anos têm sido marcados por mudanças significativas no discurso sobre a educação e, particularmente, sobre o Ensino Médio. Nas propostas educacionais estão sendo até mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> introduzidos novos vocabulários, os quais incluem palavras como contextualização, interdisciplinaridade, competências e habilidades, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> para exemplificar algumas, cujos significados vêm pouco a pouco se tornando mais claros, no seu sentido amplo, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> continuam sendo difíceis de serem traduzidos em sala de aula. (KAWAMURA; HOSOUME, 2003, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

E nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> poderia <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser diferente. É fácil falar, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> difícil fazer. <ENG-MONOGL> A escola real é muito mais complexa do que os instrumentos disponíveis para descrevê-la ou analisá-la. Mais do que isso, propostas, como resultados de práticas e reflexões, apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sinalizam possíveis <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> caminhos e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> (nem<ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> deveriam <ENG-HGL-EXP-ENT-OBR>) dar conta de propor receitas de mudanças. Em tempos de mudança, a situação é particularmente estressante, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é preciso <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> encontrar opções novas, modificar hábitos, romper com rotinas, quase sempre sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a certeza nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> a segurança das vantagens e desvantagens dos esforços desenvolvidos. (KAWAMURA E HOSOUME, 2003, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

A implantação das novas diretrizes que estão sendo propostas, ou seja, sua tradução em práticas escolares concretas, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ocorrerá por decreto nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de forma direta. Essa implantação depende, ao contrário, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> do trabalho de incontáveis professores, em suas salas de aula, nas mais diversas realidades. Depende, também, de um processo contínuo de discussão, investigação e atuação, necessariamente <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> permeado do diálogo constante entre todos os envolvidos. Um processo lento, com idas e vindas, através do qual espera-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser identificadas as várias dimensões dos problemas a serem enfrentados e ir introduzindo a correção de rumos necessária, <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> ou seja, <ENG-MONOGL> é um processo de construção coletiva. (KAWAMURA; HOSOUME, p. 22). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Refletindo sobre a minha prática em sala de aula e os desafios de levar uma nova Física aos alunos do 1o ano do Ensino Médio da EEFM José Matias Sampaio, <ENG-MONOGL> localizada na cidade de Brejo Santo, no Ceará, optei <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> explorar as possibilidades que a arte do teatro pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> oferecer na ressignificação do ensino-aprendizagem diante das dificuldades e do desinteresse que o jovem revela, na maioria das vezes, ao iniciar o ensino médio. <ENG-MONOGL> Além de utilizar o teatro como ferramenta didática, foi abordado um tópico de Física Moderna, a Relatividade Restrita

de Einstein, inserindo-a num contexto histórico, científico, filosófico e tecnológico. O teatro como uma perspectiva integrada de ensino, permite <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> desenvolver no aluno habilidades que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> conseguem ser exploradas em sua totalidade nas aulas tradicionais.

Partindo do pressuposto de que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> a ciência deve <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> agregar a criatividade imaginativa contida nas artes ao processo de aprendizado desta disciplina, considerada e retratada em sala de aula, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> hoje, por muitos jovens <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON>, como distanciada de suas realidades, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> o que se intentou foi <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> desenvolver um trabalho teatral com os alunos no sentido de despertar suas capacidades intelectuais, criativas e intuitivas.

O leitor se deleitará, assim creio e espero, <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> com uma leitura diferente da habitual para uma dissertação de mestrado. <ENG-MONOGL> Ela é constituída de ATOS e CENAS, onde se desenrola toda uma trama da qual fazem parte os seguintes personagens:

[...]

A Física Nova. <ENG-MONOGL> Os personagens vão dialogar sobre como o ensino de Física acontece atualmente e a Física Nova irá propor uma perspectiva para se olhar a Física de um novo ângulo na escola em que trabalha, a fim de atrair a atenção dos seus alunos para esta disciplina. Para nortear e fundamentar este trabalho, foram utilizados, dentre outros, os referenciais da teoria de Vygotsky. <ENG-HGL-CONT-PROC-END>

IDFÍS3BDV

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> Muitos dos problemas observados em sala de aula, mais especificamente em relação ao ensino dos conceitos e leis fundamentais da Física, estão relacionados às dificuldades dos alunos no entendimento e, por conseguinte, na aplicabilidade dos mesmos em sua vida cotidiana.

Para contornar essas barreiras encontradas no processo de ensino-aprendizagem de física, muitos trabalhos têm sido desenvolvidos ultimamente por profissionais da área, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> dedicados à criação e à elaboração de métodos alternativos que visem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> melhorias no rendimento escolar.

Tais métodos consideram <ENG-HGL-CONT-PROC-END> as relações da física com outras áreas do conhecimento, ou seja, a multidisciplinaridade. Nesse contexto, desenvolvemos este trabalho <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> com a finalidade de buscar os resultados desejados (aprendizagem do aluno) pertinentes ao assunto.

<ENG-MONOGL> No Ensino Fundamental, a Ondulatória possui muitas aplicações, tanto na área tecnológica como na Biologia do funcionamento dos aparelhos visual e auditivo. Por isso, torna-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> um assunto de grande importância e que desperta o interesse de muitos alunos; contudo, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> seu desenvolvimento em sala de aula é comprometido pela complexidade da matemática envolvida no assunto.

Então, começar a abordagem do movimento ondulatório através de outras vias de Ensino é o que aqui se propõe. <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> Acredita-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> haverá comprometimento dos assuntos a serem ministrados, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> uma grande oportunidade de mostrar que <ENG-MONOGL> a Física é uma Ciência de investigação relacionada com outras disciplinas, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> se limitando somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> às equações matemáticas.

É possível mostrar que a <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> Física está intimamente relacionada a disciplinas como Biologia e Química. Por meio de uma abordagem multidisciplinar, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> pode-se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> enriquecer os conteúdos e cumprir metas pedagógicas e didáticas, explorando as competências e habilidades previstas nos PCN's.

Este estudo se justifica <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> pela busca de uma nova metodologia para se ensinar Física, de forma que o aluno passe <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a entender essa disciplina de maneira significativa. Verifica-se <ENG-HGL-CONT-PROC-END> que os alunos do Ensino Fundamental encontram muitas dificuldades para desenvolver sua aprendizagem, devido ao fato de <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> muitos professores apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> ministrarem os assuntos, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> contextualizá-los ou mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> mostrar sua implicação na vida prática do aluno, ao contrário <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> do que sugerem os PCN's para o ensino de Física.

Então, utilizar-se-á da Biofísica da visão e da audição como ferramenta didática para o ensino de Ondulatória, a fim de que os alunos passem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> a compreender que <ENG-MONOGL> a Física é uma ciência aplicada a outras ciências; que, além de procurar explicar fenômenos puramente naturais como o mecanismo da visão e da audição, também usa desses conhecimentos adquiridos para a melhoria da qualidade de vida. É o caso de pessoas que <ENG-HGL-CONT-PROC-END> necessitam fazer algum tipo de correção no aparelho visual e/ou auditivo, o que somente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> tornou-se possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> depois de a Física compreender melhor o mecanismo pelo qual as pessoas enxergam e ouvem.

Nesse contexto, escolheu-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> essa via de acesso do ensino para fazer com que os alunos percebam <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> que a Física faz parte da construção do mundo. <ENG-MONOGL> Aguçar sua curiosidade e estimulá-los a buscarem respostas são as principais motivações no desenvolvimento deste trabalho com perfil educador.

IDFÍS4OUD

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativas, Problemática Subjacente à Escolha do Objeto de Estudo.

<ENG-MONOGL> O interesse pelo tema surgiu com a necessidade de buscar novas práticas de ensino incessante da aprendizagem do aluno, de entender e pensar o uso dessas novas tecnologias que vem adentrando e transformando o espaço escolar, a vida de todos e o cotidiano do aluno nesse novo contexto. Também de investigar o uso adequado dos recursos da tecnologia com intuito de tornar a escola mais atrativa, em que o aluno encontre <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> motivação para estar e permanecer nesse ambiente e que o professor procure <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> esta conexão ao tornar suas aulas mais dinâmicas e agradáveis com o uso da tecnologia. Que esses alunos possam usar essa tecnologia de forma útil, extrair desse novo ambiente juntamente com o professor, as condições necessárias para usufruir dos recursos tecnológicos ao seu favor. E estar atento aos perigos que o uso inadequado dos recursos das tecnologias pode ocasionar. Assim é fundamental <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o papel do professor se torna ainda mais importante, pois poderá <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser uma ponte mediadora na ajuda do educando na construção do conhecimento a partir da seleção e produção da grande quantidade de informação disponível.

Enfatizamos que, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> para usarmos essas tecnologias é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> um tempo, uma preparação por parte de todos que compõe a escola. É oportuno <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> compreendermos a ideia de que não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> há um tempo, entre conhecer, utilizar e modificar processos com essas tecnologias. Um tempo suficiente para qualificar professores, funcionários, enfim todos que venham <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> usar essas tecnologias, para que se possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> fazer melhor o que já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> existe e modificar estruturaras existente através da inserção da tecnologia.

É preciso e se faz necessário <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma mudança na grade curricular existente, que por muitos anos vem vigorando nas escolas sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> qualquer mudança. Enfatiza-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que evoluímos na tecnologia, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> a maioria das escolas <ENG-HGL-CONT-PROC-END> continua operando com anos de atrasos, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> contemplar essas novas tecnologias, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> o seu uso. Nesta perspectiva o aluno se sente em um ambiente sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> dinamismo dentro do espaço escolar, e paradoxalmente <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> fora da escola convive com outra realidade, o uso intenso dessas tecnologias, DVD, Celular avançado, Computador, Notebook, iPad, Tablets e etc. Mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> destaca-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que seu uso está restrito para fins de entretenimento pela maioria dos jovens (por exemplo, no uso de redes sociais), sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> um cuidado para fins de aprendizagem escolar.

É neste contexto que Freire (1996) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> destaca a importância da curiosidade epistêmica, de um olhar crítico para o uso dos recursos das tecnologias, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> em um sentido de divinizar ou diabolizar o seu uso, ou mesmo <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> de aceitarmos uma mera adaptação imposta por uma ideologia de consumismo, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que o professor possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> espreitá-la de forma a perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> seus riscos e benefícios. É neste sentido que o autor Paulo Freire (teórico da perspectiva progressista e natural de Recife/PE) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> enfatiza que “não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tive dúvida nenhuma <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas”. O autor argumenta que <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> quando foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo <ENG-HGL-CONT-PROC-END> <ENG-HGL-CONT-PROC-END> inseriu nas

escolas municipais o computador.

Desta forma desperta <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o interesse em investigarmos de que forma poderemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> relacionar o uso de recursos das TICs no ensino de Física com o tratamento do conteúdo. “A partir das discussões geradas nas disciplinas da especialização em ensino de Física, principalmente a que discutia as „Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciência” nasce o incentivo para investirmos em um processo de pesquisa dentro da escola, especificamente uma reflexão em uma situação de ensino no espaço escolar na disciplina de Física através de um processo de intervenção didática: Uma investigação da própria prática que apontasse um olhar crítico/ reflexivo sobre o uso das tecnologias no ensino de Física, “ainda bastante complexo e desafiador, na conjectura de reunir aspectos que tratam de suas possibilidades e limitações no espaço escolar”. (DANTAS, 2011, p. 21). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Diante das diversas possibilidades de realização de um trabalho de pesquisa em uma conjuntura larga de abordagens no campo do ensino de ciência torna-se <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> uma tarefa imprescindível a escolha de um objeto de estudo. Em todas as discussões neste curso surgiram inúmeras ideias, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> um fator importante e alertado pelo professor Claudio Dantas <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> é a delimitação e centrarmos em uma proposta que apresente a garantia de que poderemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> desenvolver, e se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> o objeto de estudo apresenta certa familiaridade e identidade com o investigador.

Outra análise importante que devemos <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> fazer em relação às TICs é sua utilização como material que possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> diversificar a aula. Então nesse sentido é importante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a sua utilização como recurso pedagógico que possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> modificar essas aulas, o processo de transmissão está relacionado a três elementos essenciais, o aluno, o professor e o conhecimento; então o professor detém papel importante nas escolhas dos materiais que possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir na transmissão do conhecimento, passa a ser um mediador entre os três elementos acima citados. Esses materiais devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> contribuir para aprendizagem significativa, e que segundo Moreira, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o significado não está nas coisas e sim nas pessoas, <ENG-MONOGL> é o aluno que vai atribuir significado, então por mais significativo que seja de fato, é o aluno que define seu significado. Nesse sentido concluímos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que as TICs não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> será a solução na melhoria do ensino no Brasil, como em um passe de mágica, fossem resolvido todos os problemas inerentes a nossa prática, como: formação do professor, grade curricular, políticas educacionais que priorizem a formação continuada, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> imposições e interesses políticos, método de trabalho; então se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> usarmos as TICs, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> continuarmos como o modelo de ensino tradicional, centrado no professor e nas verdades repassadas nos livros e o aluno como mero receptor que repassa essas verdades para as avaliações, nós não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> teremos de fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> uma aprendizagem significativa, o ambiente tecnológico vai servir apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> para mascarar o modelo de ensino tradicional. Essas TICs vão criar novas possibilidades que os professores devem <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> usar para auxiliar uma aprendizagem significativa.

É unânime por todos que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> as TICs estão presentes a todo instante, seja <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> em casa ou na escola. De fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> nos estamos mergulhados em um ambiente permeado dessas tecnologias, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> o que fazer diante dessa realidade? Como podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> utilizar essas tecnologias e extrair desse ambiente novas possibilidades de ensino? <ENG-MONOGL> São muitas as questões que estão presentes neste novo cenário que se apresenta e que vamos tentar <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> responder neste trabalho de pesquisa, e que de alguma forma possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir para a melhoria do ensino brasileiro.

1.2 A Escolha do Conteúdo da Física Escolar

Neste trabalho de dissertação buscamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> refletir o estudo da Física Clássica, particularmente a discussão acerca do entendimento pelo educando sobre os conceitos da Termodinâmica, centrado em aspectos conceituais, históricos, sociais e suas aplicações tecnológicas de suas teorias. O motivo é que estes tópicos são tratados no ensino médio prevalecendo apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> às relações matemática, desprovido <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> de uma contextualização e desvinculado de um contexto histórico acerca de uma reflexão na construção deste saber em uma determinada época social e a negação já <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> no momento do planejamento curricular da percepção dos impactos gerados por esse saber no desenvolvimento da sociedade, da indústria de produção e das relações de poder e hierarquia entre os seres humanos. É neste contexto que imprimimos o argumento de <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> que:

Nas últimas décadas os avanços científicos e tecnológicos têm despertado nos jovens

olharem mais atentos sobre temas relacionados às ciências de uma forma geral. A física, em particular, tem contribuído de forma significativa nesse sentido, principalmente para o desenvolvimento da medicina e das engenharias. É preocupante como o ensino de ciências, particularmente a física no ensino médio, não tem acompanhado esse desenvolvimento e cada vez mais se distancia das necessidades dos alunos no que diz respeito ao estudo de conhecimentos científicos mais atuais. (OLIVEIRA; VIANNA; GERBASSI, 2007, p.447) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>

Assim pressupomos que realizando uma análise histórica dos conhecimentos da Termodinâmica desde os seus primórdios, percebemos <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> o quanto ela foi importante para a sociedade e para o capitalismo, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> se buscou aprimorar a técnica, para maximizar cada vez o lucro em constantes inovações tecnológicas sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> precedentes. Então buscaremos refletir neste trabalho de tese as possibilidades e também limitações que poderão <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser reveladas no uso das tecnologias da comunicação e informação, tais como os recursos computacionais para auxiliar a aprendizagem de conteúdos e conceitos considerados mais difíceis pelos estudantes, centrando em conhecimentos de termodinâmica que infelizmente seu tratamento ainda é <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> desvinculado <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> da sua prática sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> nenhum <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> contexto histórico, como se deu ao longo dos anos.

Consideramos relevante <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a discussão sobre conceitos da Termodinâmica que acreditamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> ser um conhecimento de aplicabilidade mais atual na sociedade em virtude de muitos fenômenos desta área estarem presentes nos acionamentos das indústrias de produção e funcionamento de diversos produtos como exemplo o funcionamento dos veículos produzidos pela indústria automobilística. <ENG-MONOGL> Então os estudantes terão a oportunidade de compreenderem saberes que irão dar suporte ao entendimento de muitos aparelhos do seu cotidiano.

[...]

IDFÍS5OUD

INTRODUÇÃO

<ENG-MONOGL> A prática experimental faz parte do ensino de física, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> esta ciência, por ser não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> qualitativa, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também quantitativa, requer atividades que frequentemente envolvem medições e reproduções de fenômenos. É importante ressaltar que, <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> no âmbito escolar, buscamos a compreensão de um conceito físico. Segundo Lanetta (2007 apud Carvalho, 2010), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> desde o século XIX as aulas práticas experimentais fazem parte do planejamento do ensino de Física na escola média, ora através de experimentos realizadas pelo próprio professor, em aulas demonstrativas, ora de forma manipulativa, em grupos e em laboratórios. <ENG-MONOGL> Dentro da dinâmica tradicional de uso do laboratório, ou pelo menos da realização de experimentos em física, a prática experimental utilizada comumente tem como finalidade corroborar um conceito aprendido em sala de aula.

O que se percebe é que <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> essa prática experimental, com frequência, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> tem sido aplicada de forma a conceber uma aprendizagem significativa, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> esta é quase sempre aplicada de forma desarticulada, sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> planejamento e sem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> qualquer preparação. O próprio PCNEM (1999) enfatiza <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> que o ensino de Física tem acontecido frequentemente com a apresentação de conceitos, leis e fórmulas, nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sempre articulados e de forma não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> contextualizada perante o mundo vivido pelos alunos e professores, por vezes, insistindo na solução de exercícios repetitivos com a intenção de que o aprendizado aconteça <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> por automatização, memorização e não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> pela construção de conhecimentos provenientes das competências adquiridas.

Sobre competência, Perrenoud (2000) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> define como uma capacidade de agir com eficácia em determinados tipos de situações, com capacidade apoiada em conhecimentos, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> limitada a eles, sendo que para o enfrentamento de uma situação é necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> agir com sinergia entre recursos cognitivos complementares que englobam, inclusive, os conhecimentos.

Podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> perceber <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> essa realidade nos dados do PISA <ENG-HGL-CONT-PROC-END> (Programme for International Student Assessment) – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes,

desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo o INEP (2015), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o PISA é uma avaliação aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Segundo dados divulgados pelo próprio INEP (2015), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> no último PISA, em 2012, no exame de Ciências, o Brasil atingiu 405 pontos, <ENG-MONOGL> bem abaixo da média dos países que compõe a OCDE, que foi de 501 pontos, ocupando o 59o lugar em um ranking de 65 países. Diante de tão baixo rendimento, nos últimos anos, várias iniciativas foram propostas não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> pelo Estado, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também por associações e sociedades. Podemos <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> destacar aqui as mudanças curriculares propostas pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> em 2012, e as Olimpíadas Científicas (Astronomia, Física, Matemática, Biologia, Robótica, História, etc.). Dentro dessas mudanças, destacamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> o ocorrido no ensino de Física, cujo currículo atual nos dois estados citados mudaram seu enfoque, e incluíram vários conteúdos de física moderna e astronomia, por exemplo. <ENG-MONOGL> Particularmente em relação aos conceitos específicos de Astronomia, houve uma mudança especial que chama a atenção. Segundo a SEEDUC/RJ (2015), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> modelos do Sistema Solar, relações entre os movimentos da Terra, Lua e Sol, como duração do dia e da noite, estações do ano, fases da Lua, eclipses, marés, medidas astronômicas e etc., fazem parte dos conceitos que o aluno do 1o ano do Ensino Médio, no 1o Bimestre, deve adquirir. E a SEE/SP (2015) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> também destaca como Eixo Temático, Terra e Universo, onde afirma <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> como Subtemas o Planeta Terra, Olhando o Céu, Planeta Terra e sua vizinhança cósmica, para alunos do Fundamental e massas, tamanhos, distâncias, velocidades, agrupamentos e outras características de planeta, sistema solar, estrelas, galáxias, demais corpos astronômicos, comparação de modelos explicativos da origem e da constituição do Universo em diferentes culturas, para alunos do 1o ano do Ensino Médio, como conteúdo para o 3o e 4o Bimestre.

Diante dessa proposta curricular, <ENG-MONOGL> onde é marcante a presença de temas de astronomia, percebe-se <ENG-HGL-EXP-ENT-EVID> a dificuldade na discussão desses conceitos pelos professores de física em geral, uma vez que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> possuem formação adequada para discuti-los, haja vista que <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> 15% dos cursos de licenciatura em Física possuem alguma disciplina obrigatória de Astronomia (Júnior, 2014). <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> Segundo esse mesmo autor, <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> na análise dos professores de Física formados em 2011, utilizando dados do ENADE, <ENG-HGL-CONT-PROC-END> 85% deles não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> cursaram nenhuma <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> disciplina de Astronomia durante a sua graduação. Mesmo que <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> um determinado curso não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> ofereça <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> disciplina, é possível, <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ainda <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> que pouco prático e nem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> sempre acessível, cursá-la em outra unidade ou instituição.

Por outro lado, <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> os alunos do educação básica não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> possuem tampouco <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> disciplinas específicas, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> o conteúdo de Astronomia está inserido nas disciplinas de Ciências, Geografia e Física. Se <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> assim o fosse, talvez <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> abrissem vagas para docentes com formação específica em Astronomia, que inexistem <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG>.

Assim, como é papel da escola <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> propiciar meios para que os alunos possam <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> só <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> aprender como <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> também desenvolver um senso capaz de transformar essas informações em conhecimento e segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) <ENG-HGL-EXP-ATR-REC>, em seu artigo 4o, Inciso IX, que estabelece que é dever da escola estabelecer padrões mínimos de qualidade de ensino, julgamos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> necessário <ENG-HGL-EXP-ENT-MOD> e apropriado contribuir para a melhoria do ensino em uma situação concreta de sala de aula.

<ENG-MONOGL> Nesta dissertação estudaremos a contribuição que a construção e a aplicação do dispositivo de Orrery oferecem para o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos de Física, como também analisar as diferentes maneiras que estes recursos podem <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> ser utilizados para, de fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, ser significativa para a aprendizagem dos alunos.

<ENG-MONOGL> O dispositivo de Orrery consiste em um mini-planetário, onde apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> os três astros (Sol, Terra e Lua) estão envolvidos. Neste dispositivo, é possível <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> trabalhar os conceitos sobre rotação e translação da Terra, estações do ano, eclipses, fases da Lua, dia e noite, calendário e órbita terrestre. Segundo Martins (2014), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o desenvolvimento desse aparato é apresentado como uma ferramenta didática para o ensino

de astronomia, e propõe questões para uso em sala de aula, quebrando concepções alternativas comuns em astronomia, nas várias fases do seu aprendizado.

Escolhemos o tema Astronomia pelas razões a seguir:

- 1 – Está ligada ao senso comum do aluno;
- 2 – Existe uma deficiente formação do professor nesse assunto;
- 3 – É previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- 4 – Está relacionado a outras disciplinas curriculares do Ensino Fundamental e Médio;
- 5 – Existe uma quantidade considerável de erros em livros didáticos relacionados a este tema.

Neste trabalho, propomos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> embasar as interações sociais que se desencadeiam em sala de aula entre professor e alunos na teoria de Vygotsky. A Teoria Sociocultural de Vygotsky apresenta <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> indicações importantes para entender essas dinâmicas que se estabelece entre os atores do processo educacional. Como destacam Monteiro e Gaspar (2005), <ENG-HGL-EXP-ATR-REC> o conceito de interação social é central na teoria de Vygotsky, pois <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC> é por ela que o parceiro mais capaz, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno pode <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB> contribuir para que este possa <ENG-HGL-EXP-ENT-PROB>, de fato <ENG-HGL-CONT-PROC-CONC>, não <ENG-HGL-CONT-DISC-NEG> apenas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> aprender, mas <ENG-HGL-CONT-DISC-CEXP> como desenvolver sua capacidade de aprender.

Nesse aspecto, chama-nos <ENG-HGL-CONT-PROC-PRON> a atenção dois pontos importantes relativos à utilização da experimentação no Ensino de Física: o papel do professor no uso desses experimentos para acessar a ZDP do aluno, visando construir o conceito científico e a potencialidade dos recursos em desencadear as interações sociais fundamentais para a ocorrência de uma aprendizagem que, de fato, tenha significado para os estudantes.

[...]