



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

GERLYLSON RUBENS DOS SANTOS SILVA

**MANIFESTAÇÕES AVALIATIVAS DE *ENGAJAMENTO* NO GÊNERO
RELATÓRIO DE PESQUISA PRODUZIDO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2016

GERLYLSON RUBENS DOS SANTOS SILVA

MANIFESTAÇÕES AVALIATIVAS DE *ENGAJAMENTO* NO GÊNERO
RELATÓRIO DE PESQUISA PRODUZIDO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura.

FORTALEZA

2016

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

-
- S586m Silva, Gerlylson Rubens dos Santos.
Manifestações avaliativas de *engajamento* no gênero relatório de pesquisa produzido por alunos do ensino médio / Gerlylson Rubens dos Santos Silva. – 2015.
160 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Linguística Aplicada.
Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.
1. Letramento. 2. Avaliação. 3. Ensino Médio. 4. Pesquisa. I. Título.

CDD 418.007098131

GERLYLSON RUBENS DOS SANTOS SILVA

MANIFESTAÇÕES AVALIATIVAS DE *ENGAJAMENTO* NO GÊNERO
RELATÓRIO DE PESQUISA PRODUZIDO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

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

Aprovada em: 18/03/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura (orientadora)
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 aos meus alunos e ex-alunos pelos quais tenho tentado demonstrar 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

A atitude de agradecer, para mim, nunca foi difícil. Difícil foi conseguir alcançar, nesse texto, a dimensão do sentimento de gratidão que sinto pelas pessoas que passaram pela minha vida e me fizeram crescer como ser humano. Na minha opinião, esse é o movimento retórico mais lindo na estrutura de documentos científicos desse gênero. Por isso, de coração encharcado de felicidade, elenco meus agradecimentos às pessoas que tanto sou grato e tanto quero bem nessa vida.

Ao meu grande amigo Jeová, o ser supremo e espiritual que decidiu me dar uma oportunidade de ter uma vida tão incrível quanto essa. É por Ele que eu sigo vivendo e é com Ele que quero estar todos os meus dias, até quando silenciar o que me trouxe até aqui. Obrigado, Paizinho, por ter me dado meu irmão Jesus, pelo Espírito Santo que cai sobre minha cabeça a cada anoitecer e pelo meu anjo Pedro que tanto me guarda.

À mulher mais forte que já conheci na vida: minha mãe, Maria Gineide dos Santos Silva. Essa guerreira me fez compreender que eu posso conseguir tudo que eu quero, desde que eu vá à luta com muita determinação e honestidade. Mais que uma provedora do lar, minha mãe é minha grande amiga, minha confidente, meu chão, quando preciso de doses fortes de realidade, e meu céu, quando preciso de acalanto e proteção. Apesar de saber que *não fiz mais do que a minha obrigação*, eu te agradeço por tudo, parceira!

À toda família Santos, em especial à minha irmã Gerliane dos Santos. Obrigado, principalmente, pelo respeito aos diferentes posicionamentos dentro do nosso núcleo familiar.

Ao Caio Baltazar pela indescritível felicidade de compartilhar a vida juntos, pelas boas energias que me são lançadas e por me ensinar a ser um homem melhor todos os dias. Sem dúvida, meu amuleto da sorte! Ele me deixa mais forte...

Aos meus melhores amigos, Alessandra Feitosa e Douglas Martins, pela forte cumplicidade, pelas histórias compartilhadas, pelos sorrisos inéditos e pelas lágrimas enxugadas. Vocês se transformaram em um pedaço muito importante de mim.

À minha família que eu escolhi ter, meus amigos de adolescência, Rosa Coelho, Iane Luise, Ítalo Góis, Nicolás Leite, Anna Carla, Rebeca Sombra, Thaiany Pereira e Yanara Ferreira. Cresci junto com essas pessoas e vi todos realizando sonhos e projetos da forma mais honesta que eu poderia ter presenciado.

Aos amigos do *Projeto Ainda Existe Amor em Fortaleza*, um conjunto de pessoas incríveis e unidas por um único elo: o desejo de amar incondicionalmente o próximo.

Aos meus grandes Amigos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) pela nossa grande amizade e confiança. Compartilho esse sonho com vocês, Neyara França, Camila Alcântara, Natália Lopes, Alcilene Pimenta, Laryssa Nunes, Kelmy Camurça, Douglas Abreu, Gerciane Miranda e Ana Mara Cardoso.

Aos meus amigos de trabalho, professores e núcleo gestor, pela partilha diária da alegria de poder educar e fortalecer a cidadania de jovens que sonham com um mundo melhor.

Aos meus alunos e ex-alunos por tanto carinho que me foi prestado ao longo desse pouco tempo de profissão que exerço. Por vocês, faço questão de dar o meu melhor todos os dias, pois são pessoas brilhantes e merecem meu total carinho e respeito.

Aos meus pais adotivos, Eliseu Paiva e Edneuda Pinto por serem meus líderes, meus grandes conselheiros e minhas inspirações de vitória. Muito do profissional que sou, hoje, é resultado da boa educação que me foi dada por vocês.

Aos meus parceiros de Mestrado que, unidos, partilham suas vitórias e angústias comigo nesse momento tão especial das nossas vidas.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro fundamental para a execução desse trabalho de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) pelo grande respeito e prontidão na resolução de cada questionamento que tive ao longo desses dois anos.

À Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) e ao Instituto Aliança (IA) pelo oferecimento de preciosas informações necessárias para o embasamento sólido dos nossos dados.

À Prof.^a Dr.^a Mônica de Souza Serafim e à Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira Nascimento pelo enorme auxílio oferecido para a execução desse trabalho. Com toda certeza, essas moças são Educadoras incríveis. Levarei seus ensinamentos para o resto da vida.

Aos meus Professores da EEFM Cordeiro Neto e da Universidade por despertar meu gosto pelo desconhecido e por toda minha formação cidadã.

À minha Orientadora, Ana Célia Clementino Moura, pela falta de palavras que me surgiu, nesse momento, para descrever tamanha aprendizagem que recebi durante esses dois anos e meio de partilha. Desde a graduação, essa grande Educadora vem me fornecendo recursos incríveis de formação profissional. Obrigado por ser meu principal espelho! Obrigado por ser a Professora da minha vida!

À vida, por tanto Amor!

RESUMO

Inserida em um contexto de intervenções que visam à reestruturação do currículo do Ensino Médio, a educação pública cearense brinda a entrada de uma abordagem que pretende trazer à rotina escolar novas práticas de letramento. Essa nova abordagem carrega o título de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), objetiva desenvolver as competências socioemocionais do corpo discente e utilizar a pesquisa científica como princípio educacional no processo de aprendizagem do Ensino Médio. Dentro desse contexto, o presente trabalho busca verificar o estado das habilidades de *letramento científico* (MILLER, 1983; OSBORNE, 2002; SANTOS, 2007) do aluno de NTPPS por meio das manifestações avaliativas de *Engajamento* (MARTIN e WHITE, 2005) acionadas na seção *Referencial Teórico* de seus relatórios de pesquisa. O estudo explica a associação que conjecturamos existir entre determinadas escolhas dialógicas assumidas pelo produtor textual e o estado de *letramento científico* evidenciado por essas marcas linguísticas. O *corpus* desse estudo, que teve sua coleta encerrada em julho de 2015, é formado por trinta e seis *Referenciais Teóricos* de relatórios de investigação científica produzidos por alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio. Os dados foram analisados através da identificação das escolhas dialógicas adotadas pelos produtores textuais e do nível de engajamento intersubjetivo assumido na construção argumentativa dos posicionamentos. Em todo material de análise, foram pontuados 809 casos de avaliações por *Engajamento*, sendo 222 classificadas como avaliações *monoglóssicas* e 587 como avaliações *heteroglóssicas* que perpassam por todas as subcategorias encontradas na rede de classificação desse subsistema. Mais da metade das avaliações (60,5%) é calcada no solo das *Contrações Dialógicas*, enquanto 39,5% entram no âmbito expansivo do diálogo. Observamos que 61,5% dos *Referenciais Teóricos* apresentam uma gama de avaliações linguísticas que revelam o alcance de critérios mínimos de adequação em níveis de engajamento com o texto, apresentando adequadas evidências de protagonismo autoral. A análise desse material nos permitiu inferir que a intervenção NTPPS tem apresentado positivos resultados quanto ao desenvolvimento das competências de *letramento científico* dos alunos do Ensino Médio. As práticas discursivas regidas pela metodologia científica que, antes, eram trabalhadas na escola de forma esporádica, hoje, fazem parte da comunidade escolar como exercício de pertença de grande parcela dos alunos. Os reflexos disso são observados em seus relatórios de pesquisa, objetos vistos como produtos de representatividade do processo aquisitivo das competências do *letramento científico*.

Palavras-chave: Avaliatividade, Letramento Científico, Engajamento, NTPPS

ABSTRACT

Inserted into a context of interventions that aims to restructure the high school curriculum, Ceará public schools pride themselves with the arrival of an approach that brings new practices of literacy. This new approach, named *Core Labor, Research and Social Policies* (Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS), intends to develop socio-emotional skills of students in order to use scientific research as an educational principle in high school learning process. Within this context, this research seeks to verify the state of *scientific literacy* (MILLER, 1983; OSBONER, 2002; SANTOS 2007) of NTPPS students through the evaluative expressions of *Engagement* (MARTIN; WHITE, 2005) mobilized in Theoretical Framework section of their research reports. The study explains the association we conjecture that exists between certain dialogic choices assumed by the producer of the report and the state of *scientific literacy* evidenced by these linguistic marks. The *corpus* of this work, collected in July 2015, consists of thirty-six *Theoretical Frameworks* of scientific research reports produced by first-year students of high school. We analyze the data identifying the dialogic choices adopted by the producers and the inter-subjective level of engagement assumed in the construction of argumentative positions. The material revealed the presence of 810 evaluative expressions of *Engagement*, 222 classified as *monoglossics* and 588 classified as *heteroglossics* that pass by all the subcategories found in this subsystem classification network. More than a half of evaluations (60,5%) concerns of *Dialogic Contractions* while 39,5% enter in the expansive scope of dialogue. We observed that 61,5% of the *Theoretical Frameworks* present a range of linguistic marks of evaluation that reveal a minimum criteria of suitability in levels of engagement with the text, presenting appropriate evidences of authorial role. The analysis of the material allowed us to infer that the NTPPS intervention has shown positive results in the development of *scientific literacy* skills of high school students. The discursive practices ruled by scientific methodology, that had sporadically been worked in schools are, nowadays, parts of the school community as a belonging exercise of a large portion of students. We observe the consequences of this in their research reports, which we can view as representative products of the process of scientific literacy acquisition.

Keywords: Appraisal theory. Scientific literacy. Engagement. NTPPS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Esquema de estratificação da língua proposta pela Linguística Sistêmico- Funcional (LSF)	29
Figura 2	– Os subsistemas dos estudos sobre a avaliatividade	32
Figura 3	– <i>Julgamento e Apreciação</i> como <i>Afeto</i> institucionalizado	33
Figura 4	– Estrutura resumida do subsistema <i>Atitude</i>	37
Figura 5	– <i>Engajamento: monoglossia e heteroglossia</i>	39
Figura 6	– Estrutura da <i>Expansão Dialógica</i> do subsistema Engajamento	41
Figura 7	– Estrutura da <i>Contração Dialógica</i> do subsistema Engajamento	42
Figura 8	– Subsistema <i>Gradação</i>	45
Figura 9	– Subsistema Engajamento do Sistema da Avaliatividade	70
Gráfico 1	– Percentual de manifestações <i>monoglóssicas</i> e <i>heteroglóssicas</i>	75
Gráfico 2	– Categorias de <i>Heteroglossia (Contração e Expansão Dialógicas)</i>	78
Gráfico 3	– Categorias de <i>Engajamento</i> no texto (<i>Contração e Expansão Dialógicas</i>)	81
Gráfico 4	– Percentual do perfil de LC do aluno baseado nos estudos sobre Avaliatividade e Letramento	111
Quadro 1	– Tipos de <i>Apreciação</i>	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Relação entre as metafunções, variáveis de contexto e suas atualizações no plano léxico-gramatical	29
Tabela 2	– Descrição dos diferentes estados de LC do aluno do Ensino Médio, baseada nos estudos sobre Avaliatividade e Letramento	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDD	Com.Domínio Digital
IA	Instituto Aliança
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	A Linguística Sistêmico-Funcional
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAEP	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE E SUA BASE SISTÊMICO-FUNCIONAL	26
2.1	A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday e sua relação com o Sistema da Avaliatividade	26
2.2	O Sistema da avaliatividade como critério de análise linguística	30
2.2.1	<i>Atitude</i>	32
2.2.1.1	<i>Afeto</i>	33
2.2.1.2	<i>Julgamento</i>	34
2.2.1.3	<i>Apreciação</i>	36
2.2.2	<i>Engajamento: mono e heteroglossia</i>	37
2.2.2.1	<i>Expansão Dialógica</i>	39
2.2.2.2	<i>Contração Dialógica</i>	41
2.2.3	<i>Gradação</i>	44
3	A MULTIPLICIDADE DE LETRAMENTOS E O LETRAMENTO CIENTÍFICO	47
3.1	2.1 Conceções e perspectivas de letramento.....	47
3.2	2.2 <i>Letramento Científico: as bases do conceito e suas múltiplas definições</i>	52
3.2.1	2.2.1 <i>Quão relevante é o letramento científico?</i>	55
3.2.2	2.2.2 <i>Letramento Científico e linguagem</i>	57
4	NTP... O QUÊ? NTPPS!.....	60
4.1	3.1 Parâmetro geral da abordagem.....	60
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	67
5.1	4.1 Método de abordagem.....	67
5.2	4.2 Método de procedimento.....	68
5.3	4.3 Delimitação do universo e tipo de amostragem.....	68
5.4	Técnicas.....	70
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	75
6.1	5.1 Um parâmetro geral.....	75
6.1.1	5.1.1 <i>Um parâmetro geral de monoglossia</i>	76
6.1.2	5.1.2 <i>Um parâmetro geral de heteroglossia</i>	79
6.2	5.2 Apurando olhares sobre as manifestações avaliativas presentes no <i>corpus</i>	82
6.2.1	5.2.1 <i>Contração Dialógica: manifestações avaliativas de Contraposição por Negação e Contra-Expectativa</i>	83
6.2.2	5.2.2 <i>Contração Dialógica: manifestações avaliativas de Proposição por Expectativa-Confirmada e Endosso</i>	85
6.2.3	5.2.3 <i>Expansão Dialógica: manifestações avaliativas de Ponderação por Probabilidade e Evidência</i>	88
6.2.4	5.2.4 <i>Expansão Dialógica: manifestações avaliativas de Atribuição por Reconhecimento e Distanciamento</i>	90
6.3	5.3 Apurando olhares sobre o grau de engajamento assumido pelos produtores textuais.....	94
6.3.1	5.3.1 <i>Textos classificados em Nível 1 com base no grau de engajamento</i>	96

	<i>autoral.....</i>	
6.3.2	<i>5.3.2 Textos classificados em Nível 2 com base no grau de engajamento autoral.....</i>	97
6.3.3	<i>5.3.3 Textos classificados em Nível 3 com base no grau de engajamento autoral.....</i>	99
6.3.4	<i>5.3.4 Textos classificados em Nível 4 com base no grau de engajamento autoral.....</i>	102
6.3.5	<i>5.3.5 Textos classificados em Nível 5 com base no grau de engajamento autoral.....</i>	106
6.4	Apurando olhares sobre a abordagem pedagógica NTPPS e sua influência no estado de letramento científico dos alunos do Ensino Médio.....	111
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	122
	ANEXO A	127
	ANEXO B	128

1 INTRODUÇÃO

O exercício do pensamento científico é 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 o espaço acadêmico em um celeiro de renovação científico-tecnológica e deslumbram os olhos daqueles que assistem os produtos resultantes dos processos de investigação da ciência. Aristóteles, desde a Grécia Antiga, já mostrava que “todos os homens, por natureza, aspiram ao saber” e, apesar de algumas de suas ideias 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. Mas, somente o âmbito universitário seria favorável ao fomento do pensar científico? Sendo o homem um ser que está constantemente buscando o saber, existiria, tão somente, um único espaço para a produção científica? O público pertencente a níveis que precedem a universidade poderia ser instigado à realização metodológica da ciência? Seria possível a grande massa ter acesso a esse tipo de abordagem? Para estudiosos como Demo (2003), as respostas para essas perguntas poderiam ser encontradas na perspectiva da pesquisa como prisma refrator de educação. 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).

Sabendo disso, reivindicar o espaço para a pesquisa na escola se tornou um dos principais desafios da atualidade. Não é fácil ultrapassar um conceito cristalizado de aula e transformar a escola em um ambiente propício e democrático para que todos os alunos tenham acesso à informação científica, dando brechas ao questionamento e produção reflexiva de ideia. Por muito tempo, as políticas públicas brasileiras não lançaram investimentos suficientes que fortalecessem esse princípio e muitos dos nossos professores não possuíram a oportunidade de formação direcionada para a construção de conhecimento sob essa perspectiva. Apesar de alertas dados por especialistas, como Paulo Freire na década de sessenta, sobre uma espécie de atraso na filosofia do ensino escolar, baseada somente na

absorção dos conhecimentos científicos, a escola não conseguiu acompanhar o ritmo dessas descobertas teóricas, resultando em um desnivelamento sobre aquilo que se pensava e aquilo que se praticava.

Por outro lado, em meio a uma maior tendência democrática ao acesso informativo e ao rápido desenvolvimento tecnológico, a escola do século XXI busca alternativas a fim de oportunizar sua reestruturação para o acompanhamento de seu tempo. Sem negar os grandes desafios que ainda restam ser vencidos e tampouco promover uma visão utópica do atual sistema educativo, é possível verificar ações que têm buscado a renovação do ensino e um aumento no número de escolas consideradas como referência ao modelo de educação nacional. O que antes era um pensamento distante e, aparentemente, quase que inimaginável de articulação, hoje, se observa possível de concreta realização. Como exemplo disso, podemos citar os estudos de Jélvez (2013). Um ano depois de intensas observações com foco na relação pesquisa-escola, o pesquisador publicou outras de suas reflexões acerca de uma experiência exitosa em escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS). Nesse novo artigo, Jélvez (2014) apresenta positivos resultados que fomentam a ideia de que a pesquisa científica, como princípio pedagógico, tem encontrado sólidos argumentos de validação dos conceitos de articulação e estruturação da comunidade escolar. O autor ainda mostra que esse conjunto de ações tem implicado em aprendizados, rupturas e tensionamentos que alavancaram o nível do pensar científico de seus participantes. (JÉLVEZ, 2014, p. 180).

É nesse propício cenário que a pesquisa científica, como perspectiva educacional, vem encontrando solos férteis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das ciências no estado do Ceará (CE). E é nesse campo que o presente estudo debruçará suas reflexões ao analisar a forma pela qual esse novo tipo de abordagem tem tomado o espaço escolar cearense e o impacto gerado para sua comunidade.

A proposta de pesquisa que pretendemos realizar contextualiza-se em dois escopos teóricos ainda pouco estudados pela Linguística em nosso país. Através dos estudos focados sobre a avaliação da linguagem e em uma abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY, 2004), refletiremos sobre uma nova abordagem pedagógica proposta por uma instituição que desenvolve programas educacionais que são aplicados em escolas públicas do estado do Ceará. Dessa forma, podemos alinhar nossa justificativa de trabalho em dois campos do conhecimento que nos servirão de apoio: o *Letramento Científico* (MILLER, 1983; OSBORNE, 2002; SANTOS, 2007) e o Sistema de Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005), ambos articulados dentro da proposta de reestruturação curricular para o ensino nas escolas públicas cearenses. Vejamos, então, como se justifica cada ponto apresentado dentro

das nossas pretensões investigativas, o chamado *estado da arte* em que se encontram os referidos campos, bem como a relação estabelecida entre eles dentro da nossa proposta de estudos. Para tanto, justificaremos, inicialmente, o contexto em que decidimos investigar.

Como observamos, assim como em alguns estados do Brasil, o Ensino Médio das escolas públicas do estado do Ceará está vivenciando o início de algumas mudanças em sua estruturação curricular. Trata-se de reflexos das tendências por uma renovação curricular que vêm sendo pautadas desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96) e vêm se mostrando cada vez mais necessárias à comunidade escolar. Azevedo e Reis (2013) justificam essa preocupação quando afirmam que, apesar dos avanços em relação à porcentagem de matriculados na educação básica de todo o país, existe o desafio de manter o aluno dentro da escola e garantir condições mínimas de aprendizagem para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Busca-se, então, a formulação de um currículo sintonizado com os anseios do aluno, em que se atendam os requisitos de uma nova sociedade globalizada que demanda um indivíduo mais reflexivo (quanto ao modo de pensar sobre os acontecimentos que o rodeiam), mais crítico (quanto às ações políticas que o afetam direta ou indiretamente como membro social) e mais ativo (quanto a sua capacidade de agir para exercer mudanças necessárias no ambiente em que vive).

Nesse contexto, a pesquisa científica surge como um eixo auxiliador no processo de mudança da estrutura do currículo. Atendendo a novas demandas sociais, a pesquisa científica, como um princípio educativo, auxilia a atitude científica dos educandos, bem como desenvolve seus processos cognitivos complexos. Assim, o termo *letramento científico* entra em evidência no cenário educacional. Por ter uma abordagem transdisciplinar, o método científico instiga o comportamento crítico, estimulando atitudes do interpretar, refletir, analisar, refutar, buscar e provar acontecimentos potencializados no âmbito social em que vivemos (JÉLVEZ, 2013, p. 130). *Letrar cientificamente* uma comunidade não é somente dar ferramentas terminológicas sobre um determinado assunto. Envolve a compreensão da implicação dos fenômenos científicos dentro da própria realidade. Como consequência, os indivíduos passam a fortalecer um senso crítico perante fatos sociais em que a ciência esteja imbricada, além de fomentar o avanço econômico e democrático de um país. (MILLER, 1998, p. 204).

Os estudos sobre *letramento científico*, principalmente nos EUA, vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de verificar o estado prático de conhecimento científico de uma determinada população e quais as implicações refletidas para a organização de sua sociedade.

Miller (2002), por exemplo, ao realizar uma análise diacrônica de dados coletados de 1988 até 1999 faz um balanço geral de quão letrada cientificamente estava a comunidade americana ao sair do século XX, bem como demonstra os reflexos desses resultados para a formação político-social da nação e os principais desafios e necessidades que os estudos enfrentariam para o século XXI. Apesar de os resultados numéricos desse estudo não nos interessarem nesse momento, podemos inferir da investigação de Miller o princípio de que o nível de *letramento científico* de uma determinada comunidade é refletido diretamente em seu estado de formação política, econômica e social.

Millar (2003, p. 77) justifica a necessidade de articular estudos que visem manter os indivíduos letrados cientificamente para assegurar o bom nível de desenvolvimento *econômico* de um país de acordo com os avanços logrados pela ciência; para tornar *úteis* as descobertas científicas na vida prática das pessoas; para fomentar o senso *democrático* da comunidade, a fim de que ela possa compreender os debates políticos que envolvam ciência e tecnologia; para reproduzir no meio *social* uma constante simpatia pelas temáticas discutidas pela ciência e, por último, para concretizar a ideia de ciência como um bem *cultural* dos seres humanos.

No que tange ao exercício da linguagem, Norris e Philips (2003) afirmam que para um indivíduo interpretar, extrair e avaliar informações relativas à ciência, ele deve apresentar um nível hábil de compreensão dos conceitos científicos, adquirir uma competência linguística que o faça responsável pela articulação textual, além de desenvolver habilidades que o tornem capaz de produzir o “pensar ciência”. Essa atividade não é realizada 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). É nesse sentido que vemos necessária uma maior atenção aos estudos sobre *letramento científico* em nosso país, visto que, como mostra Miller (1998), é preciso conhecer o perfil de uma sociedade quanto ao seu nível letrado, para refletir sobre políticas públicas que visem o desenvolvimento de sua comunidade. Isso apontará para rumos adequados que refletirão os cinco aspectos de Millar (2003) para uma sociedade mais democrática quanto à divulgação e produção científica.

Desafortunadamente, no nosso país, a única avaliação relativamente viável que busca apoiar a mensura do *letramento científico* dos alunos da educação básica é o PISA (*Programme for International Student Assessment*), da qual o Brasil participa como convidado e detém um dos piores resultados quando comparado com os outros participantes

desse sistema avaliativo. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o objetivo dessa ação é verificar indicadores que contribuam para a discussão do avanço da qualidade educacional dos países participantes. O Inep apoia a aplicação do exame que a cada três anos foca em alguma área do conhecimento com maior intensidade, a saber: leitura, matemática e ciências. Em 2006, ano em que os holofotes do exame estavam voltados mais intensamente para o campo das ciências, o Brasil alcançou a posição 53^a, ultrapassando somente cinco países em desenvolvimento, como a Colômbia. É em meio a esse preocupante cenário que surge uma carência em estudos sobre princípios científicos em sala de aula para que possam provocar maiores reflexões sobre o tema no nosso país, instigando as políticas públicas para a visibilidade responsável que o assunto requer.

Em meio de todo esse contexto, o Instituto Aliança (doravante IA) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (doravante SEDUC) lança, no ano de 2012, uma nova abordagem pedagógica por meio da implantação de Núcleos de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (doravante NTPPS) no currículo do ensino médio em escolas públicas do estado do Ceará. Com o objetivo de promover a integração entre as disciplinas da escola, superando a fragmentação do conhecimento, a proposta sugere uma nova visão quanto à análise e produção científica em sala de aula, fortalecendo uma postura cidadã no aluno por promover o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas por meio do *letramento científico*.

Assim, por se tratar de uma nova proposta dentro de um sistema de ensino historicamente marcado e, por que não dizer, cristalizado pela tradição escolar, esse novo *Núcleo* merece uma atenção para a realização de um acompanhamento do processo de desenvolvimento dessa abordagem pedagógica dentro do programa educacional estipulado para o Ensino Médio do estado do Ceará; além da necessidade de se verificar como a comunidade escolar está recebendo essa nova disciplina e quais as contribuições que ela está trazendo para o aluno. Estamos falando da inserção de uma nova ramificação conceitual de educação. Com ela, entram em cena novas práticas linguageiras que sugerem a abertura para a produção de novos gêneros textuais que antes, pelo menos na Educação Básica, eram vistos com menor intensidade.

Nosso trabalho articulará reflexões com base na perspectiva do *letramento científico*, um campo advindo dos estudos sobre letramento que vêm sendo pautados nos círculos de discussões não só da Linguística moderna, mas também em áreas das Ciências da Natureza e das Matemáticas e suas tecnologias. Resolvemos basear nossa investigação nesse conceito, pois entendemos por *letramento científico* o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo

indivíduo que lhe permitam compreender a formulação de conceitos científicos, bem como 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, 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.

Os últimos estudos que retratam a questão da inserção de práticas letradas, envolvendo o desabrochar do senso científico do aluno, apontam para uma crescente preocupação em enaltecer o que Jélvez (2013, p. 134) chama de *pedagogia da pesquisa e da aprendizagem* em detrimento da *pedagogia da resposta e da exclusão*. Para o autor, as constantes reformas nas legislações educacionais desde 1930 até as atuais orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96) vêm refletindo essa preocupação transdisciplinar que rodeia muitos estudos na atualidade. Isso justifica o fato de a filosofia da reestruturação do Ensino Médio instaurar o *letramento científico* como um dos princípios educativos que instigam no aluno os atos de investigar, questionar, coligir dados, formular hipóteses, criticar evidências, tirar conclusões e dominar as habilidades de leitura e escrita para dispor textualmente seu pensar científico.

O NTPPS busca exatamente o desenvolvimento dessa capacidade e, com isso, consideramos que a Linguística detém a tarefa de acompanhar o desempenho do aluno envolvido nas práticas de leitura e escrita que estão sendo implicadas nessa nova abordagem, bem como verificar o movimento processual dos níveis de *letramento científico* que o NTPPS potencializa para seu alunato e os resultados efetivamente alcançados.

Partindo da ideia de que países considerados desenvolvidos, como EUA, desde a década de 80, estão constantemente preocupados em examinar o estado de *letramento científico* de seu povo, visto que, como dito anteriormente, é uma forma de assegurar dados atualizados que auxiliam as decisões das políticas públicas; e de que no Brasil os estudos que buscam realizar tal verificação são escassos, a presente investigação pretende oferecer não só dados que parametrizarão a imagem do aluno do Ensino Médio quanto ao seu perfil de letramento, mas fornecer uma análise crítica ao corpo governante do Ceará que acredita na concretização dos Núcleos nas escolas públicas do estado. Concordamos com Soares (1998) ao refletirmos que dados sobre letramentos são de suma importância não só para evidenciar a atualização do nível de letramento dos indivíduos, mas também para verificar se os objetivos concernentes ao tema estão sendo alcançados pelas ações governamentais, assim como para apontar novos horizontes de análise.

Caberia à nossa pesquisa, pois, investigar, dentro do texto científico produzido pelos alunos de NTPPS, como se articulam as habilidades necessárias que um indivíduo letrado cientificamente precisa demonstrar através da linguagem. Partimos do pressuposto de que o texto científico do aluno, visto como seu produto final de investigação, deva conter evidências mínimas sobre articulação de dados, alusão a evidências, elaboração de hipóteses, reconhecimento das diferentes vozes que comportam o texto, além da presença de indícios que revelem o engajamento do enunciador quanto à sua produção escrita. O presente estudo circunscreve sua área de atuação na seção intitulada *Referencial Teórico*, presente nos relatórios de pesquisa produzidos pelos alunos. Isso se justifica por ser nessa seção que normalmente se percebe uma maior articulação de vozes que o autor chama para compor o diálogo de suas ideias com os múltiplos pensamentos já existentes ou potencializados no seu campo de atuação. Os produtores de textos científicos realizam movimentos vocálicos, acionando a presença de vozes para a realização de concordâncias ou questionamentos, a fim de, a partir daí, lançar seus próprios posicionamentos. Essas oscilações de responsabilidade autoral se concretizam desde a negação completa de uma voz externa até um distanciamento total da palavra de outrem.

Alinhado à proposta NTPPS, para estar *letrado cientificamente*, o aluno precisa compreender o domínio dessas habilidades e demonstrar, linguisticamente, a capacidade de articular as diferentes vozes que permeiam sua linha de pesquisa, para, assim, construir seus posicionamentos argumentativos.

Faz-se imprescindível, então, estipular critérios que atendam os objetivos de verificar o retorno intelectual que o corpo discente do Ensino Médio está produzindo ao passar por essa nova abordagem pedagógica. Para isso, aproximamos dois campos dos estudos linguísticos que, inicialmente, não mantêm nenhuma relação direta do ponto de vista epistemológico, mas que se auxiliam mutuamente: o *Letramento Científico* e o Sistema da Avaliatividade, aquele como objeto a ser investigado, e este como recurso instrumental de análise.

O Sistema da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) nos fornecerá os instrumentos e critérios necessários para a viabilização desse estudo. Advinda da metafunção interpessoal da linguagem proposta por Halliday (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*.

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 apontada para certos referentes, a fim de enaltecer ou ofuscar algum aspecto do alvo analisado. Por último, o sistema de *Engajamento* está relacionado com o posicionamento tomado pelo anunciador 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 e como esta se articula com as outras vozes potenciais que permeiam seu campo discursivo (MARTIN e WHITE, 2005).

Atualmente, o campo dos estudos sobre avaliatividade tem demonstrado interesse em três principais pontos específicos: a) estudos sobre análise avaliativa que o enunciador dá para um determinado referente, b) estudos que visam o refinamento das descrições de gêneros discursivos pela presença de traços avaliativos que lhe são característicos e c) estudos com foco no *ethos* autoral construído pelos posicionamentos adotados pelo autor na disposição avaliativa do texto.

A despeito dos avanços que a aplicação dessas reflexões vem sofrendo no Brasil, Vian Jr. (2010, p. 13) mostra que muito pouco, ou quase nada, das pesquisas feitas nesse ramo são transformadas em dados práticos para o ensino da língua materna em sala de aula. Apesar de não estarmos lidando necessariamente com a disciplina de Língua Portuguesa, estamos trabalhando com um Núcleo transdisciplinar que se utiliza constantemente das práticas de leitura e escrita como ação pedagógica. Como Paula e Lima (2007, p. 03) nos mostram, todos os professores são responsáveis pelo *letramento científico* de seus alunos e todos devem utilizar estratégias que aperfeiçoem a competência linguística do corpo discente, tendo em vista múltiplos direcionamentos.

Através dos critérios definidos pelo subsistema de *Engajamento*, verificaremos as supostas habilidades letradas adquiridas pelos alunos de NTPPS, pois é dentro deste subsistema teórico que encontramos os conceitos de *contração* e *expansão dialógica*, eixos que nortearão a análise dos nossos dados. Desse modo, o presente estudo objetiva, primordialmente, (1) verificar o estado das habilidades de *letramento científico* do aluno de

NTPPS por meio das manifestações avaliativas de *Engajamento* (MARTIN e WHITE, 2005) acionadas na seção *Referencial Teórico* encontrada em seus relatórios de pesquisa. De forma secundária, traçamos três alvos específicos, a saber: (2) identificar, na seção *Referencial Teórico* produzida nos relatórios científicos do aluno, as manifestações avaliativas de *Engajamento* (MARTIN e WHITE, 2005) utilizadas para construir argumentos científicos; (3) nas seções dos *Referenciais Teóricos*, verificar o nível de engajamento assumido pelo aluno (expresso através de avaliações de *Engajamento*), bem como a articulação das vozes que interagem em seu texto por meio das escolhas dialógicas; (4) averiguar os indícios de quão (in)eficaz a abordagem pedagógica do programa NTPPS revela ser para o desenvolvimento das práticas de *letramento científico* do aluno do Ensino Médio.

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 sentidos como uma busca de se verificar o nível das habilidades letradas que o aluno de NTPPS logra ao passar por essa nova abordagem pedagógica. Através das manifestações avaliativas de *Engajamento* que este aciona em sua produção escrita, buscaremos responder aos seguintes questionamentos: Como o aluno articula o jogo linguístico das escolhas dialógicas para revelar seu posicionamento em seu texto? Será que o aluno, 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 aluno 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?

Para compreensão dessas indagações, trabalhamos com as seguintes hipóteses: (1) o aluno de NTPPS, ao apresentar domínio no poder de articulação dos recursos linguísticos que envolvam o processo de *contração* e *expansão dialógica*, exercendo movimentos textuais com vozes externas à sua, demonstraria um maior poder de articulação científica em seu relatório de pesquisa, refletindo um alcance adequado do seu estado de *letramento científico*; (2) caso o aluno de NTPPS 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 similar ao modelo de ensino tradicional, contrariando a própria filosofia da disciplina, visto que estaria recebendo e refletindo passivamente as informações e se eximindo 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* necessários ao aluno do Ensino Médio, indicia-se que a intervenção feita pela nova proposta pedagógica estadual de reestruturação curricular, NTPPS, vem contribuindo para o alcance de melhores resultados no que tange ao domínio das práticas letradas assumidas pelo aluno.

Para essa pesquisa, organizamos um *corpus* formado por trinta e seis *Referenciais Teóricos* redigidos nos relatórios de investigação de alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio. Esse material, produzido nos anos de 2013, 2014 e 2015, é proveniente de uma escola-piloto estadual da cidade de Fortaleza que participa da abordagem NTPPS desde o início de sua implementação.

Os resultados do nosso estudo oferecem ao IA e à SEDUC informações conceituais que os participantes do NTPPS têm sobre o principal eixo que rege a disciplina: o *letramento científico*. Verificados os dados, o estudo indica o perfil de quão *letrado cientificamente* o aluno aponta ter alcançado ao término da primeira etapa dessa nova abordagem pedagógica, análise necessária para o delinear de novas perspectivas para a base metodológica da disciplina. Como consequência, acreditamos estarmos contribuindo para o caminho de superação da lacuna encontrada por Vian Jr. (2010, p. 13) nos estudos sobre avaliatividade. O referido autor identifica a escassez de estudos que se preocupem em aplicar o sistema da avaliatividade em situações concretas da sala de aula, a fim de que se possa perceber a dimensão contributiva para o ensino de língua na escola. Nesse sentido, sugerimos que a proposta fornece recursos para uma reflexão sobre as possíveis mudanças necessárias, gerando um conjunto de dados práticos para o aperfeiçoamento da base metodológica da disciplina que, também, se encontra em estágio de (re)construção.

Até o momento, não existem estudos em Linguística que analisam as práticas letradas pertinentes ao campo da disciplina de NTPPS, dada sua recente implantação. Assim, nesse escopo, faz-se necessária uma reflexão acerca do movimento que se realiza entre as práticas de *letramento científico* potencializadas pela proposta e a apreensão/avaliação concreta dessas práticas por parte do aluno. Além disso, torna-se relevante ao proporcionar dados para as instituições governamentais que articulam a reestruturação do currículo do Ensino Médio cearense. As análises foram realizadas com um conjunto de dados coletados em uma escola pública considerada piloto do projeto que almejamos investigar. Já com a autorização dos gestores escolares e com o apoio do IA, nossa pesquisa possuiu a total viabilidade necessária para o aprofundamento de nossas reflexões sobre o tema.

Atualmente, instituições nacionais que financiam investigações científicas em Linguística, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), sugerem que as atuais pesquisas na área levem em consideração três aspectos relevantes: a internacionalização, a interdisciplinaridade, e a contribuição direta do assunto para as práticas docentes na Educação Básica. Quanto a isso, não nos restam dúvidas sobre a convicção de que preenchemos, pelo menos, os dois últimos critérios para justificar a necessidade do presente estudo em meio a um cenário no qual novas práticas de letramento estão sendo articuladas no ambiente escolar em nosso estado.

Acreditamos, com isso, na apoderação de indícios que sugerem a eficácia ou ineficácia dessa operação estratégica da SEDUC e do IA se torna para o conjunto de ações que articulam a reestruturação curricular do Ensino Médio no Ceará, além de dados que justifiquem possíveis mudanças metodológicas em uma disciplina que ainda se encontra em período de (re)construção.

A partir de agora, o leitor terá a oportunidade de “navegar” por esse trabalho através de capítulos lógicos que articularão os princípios teórico-metodológicos selecionados para que cheguemos à análise dos nossos dados. No capítulo I, discutiremos os conceitos pertencentes ao Sistema da Avaliatividade, aprofundando, principalmente, sobre os conceitos técnicos do subsistema do *Engajamento*. Já no capítulo II, apresentaremos o conceito de Letramento visto sob múltiplas perspectivas respaldadas por autoridades intelectuais que atuam na área, encerrando a reflexão com um olhar histórico sobre o desenvolvimento dos estudos de Letramento Científico.

O terceiro capítulo tem por objetivo apresentar a estrutura metodológica da abordagem NTPPS e tecer comentários acerca do funcionamento prático de suas atividades dentro do contexto escolar. Para isso, construímos um parâmetro geral que considera a base teórica que sustenta a justificativa da proposta e traçamos uma detalhada descrição sobre as temáticas abordadas em cada período letivo do Ensino Médio.

No quarto capítulo, detalhamos o conjunto de procedimentos metodológicos escolhidos para a realização da análise dos relatórios de pesquisa científica produzidos por alunos do Ensino Médio. Ao passo que, no capítulo V, serão divulgados os resultados das quantidades de ocorrências avaliativas de *Engajamento* encontradas no nosso material de análise para que, em seguida, tenhamos bases para discutir a relação entre as escolhas avaliativas de *Engajamento*, articuladas pelos alunos, e o nível de *letramento científico* expresso linguisticamente em suas produções escritas.

Por fim, ponderamos nossas considerações finais, sintetizando nossos resultados e ponderando o perfil do aluno do Ensino Médio construído com base nos pressupostos pedagógicos da abordagem NTPPS.

2 O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE E SUA BASE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Nesse capítulo, apresentamos a nossa principal ferramenta teórica utilizada para respaldar as colocações sobre a avaliação da linguagem dentro do discurso científico. O Sistema da Avaliatividade, quadro de estudos proposto por Martin e White (2005), foi inspirado nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (2004) e embasa suas ideias na tese de que a linguagem, por meio de realizações léxico-gramaticais, oferece um conjunto de mecanismos que o falante utiliza para lançar olhares avaliativos sobre algum fato social, seja na forma de um comportamento humano, um objeto concreto ou um julgamento sobre posicionamentos. Nesse sentido, a abordagem busca analisar as diversas posições de valor que, ideologicamente, o falante toma para si em seu discurso e como ele aproxima ou repele outros pontos de vista que circulam o campo comunicativo de sua voz interna.

Inicialmente, apresentamos uma ampla visão sobre a estrutura teórica da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), discutindo os motivos pelos quais ela é considerada *sistêmica* e quais seriam suas *funcionalidades* para o quadro de estudos da linguagem. Além disso, tratamos de aspectos importantes acerca das *Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual* e como elas se categorizam em seus estudos específicos dentro de suas variáveis de contexto e suas formalizações no plano léxico-gramatical. Com essa introdução estabelecida, adentramos na base conceitual dos subsistemas *Atitude, Engajamento e Gradação*, componentes de todo o Sistema da Avaliatividade. Exemplificamos suas manifestações através de amostras retiradas de estudos realizados por linguistas brasileiros que se dedicam em analisar as avaliações discursivas dentro do contexto linguístico do Brasil. O foco do presente estudo está dentro do subsistema *Engajamento*. Por esse motivo, detemo-nos, com maior apuro, nesse momento teórico, a fim de oferecer uma segura estruturação para a melhor compreensão das nossas colocações posteriores de análise.

2.1 A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday e sua relação com o 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 (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 (1985) 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, 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, 2004). A tabela abaixo apresenta essa relação entre as metafunções, as variáveis de contexto e suas atualizações no plano léxico-gramatical.

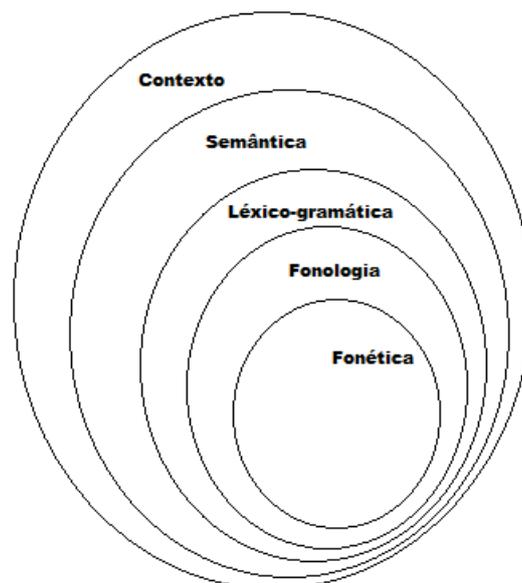
Tabela 1 - Relação entre as metafunções, variáveis de contexto e suas atualizações no plano léxico-gramatical.

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 (2004) para demarcar essas estratificações gerais da língua.

Figura 1 – Esquema de estratificação da língua proposta pela LSF



Fonte: Halliday (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.

2.2 O Sistema da Avaliatividade como critério de análise linguística

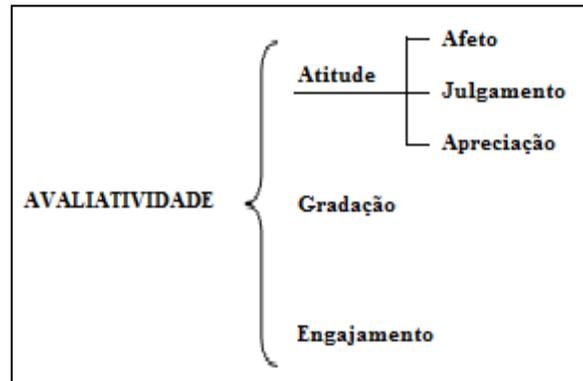
Inspirada nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (2004), o Sistema da Avaliatividade é uma proposta de estudos linguísticos elaborada por Martin e White (2005), mas articuladas anteriormente por pesquisadores como Eggins e Slade (1997), Martin (2000, 2002, 2003), Martin e Rose (2003) e White (2004). Para esses estudiosos, a linguagem, por meio de realizações léxico-gramaticais, oferece um conjunto de mecanismos que o falante utiliza para lançar um olhar avaliativo sobre algum fato social, seja ele na forma de um comportamento humano, um objeto concreto ou um julgamento sobre um determinado posicionamento. Além disso, a abordagem está interessada em analisar as diversas posições de valor que, ideologicamente, o falante toma para si em seu discurso, se aproximando ou se distanciando das outras vozes que norteiam seu campo comunicativo.

Nos estudos sistêmico-funcionais, a linguagem é vista como um sistema organizado em três diferentes esferas, a saber: um estrato de significações, um de frases e um constituído por letras e sons. Cada esfera, interdependente uma das outras, estrutura a organização linguística, sendo a primeira colocada em um nível grafo-fonológico; a segunda, no plano das orações, em um nível léxico-gramatical e a terceira, em um plano semântico-discursivo, que envolve todo o contexto comunicativo inerente às interações sociais. Segundo Vian Jr. (2011, p. 21), o Sistema da Avaliatividade se localiza na esfera semântico-discursiva e está manifestado no texto pela esfera léxico-gramatical de forma que sua instanciação se dá, oralmente ou por escrito, pelo plano grafo-fonológico da linguagem. Assim, ao utilizar a língua para avaliar, partimos de um contexto semântico-discursivo da linguagem que nos levará a realizar as escolhas léxico-gramaticais necessárias ao momento em que instanciamos nossas colocações discursivas.

Como nos mostra White (2004), desde o final da década de 1980, uma preocupação inicial instigava um conjunto de pesquisadores da Escola de Sidney com relação às construções textuais dos modelos narrativos. Almejava-se articular critérios de classificação de subtipos narrativos, pois eles perceberam a existência de distintos traços de avaliação em diferentes momentos textuais no universo das sequências narrativas. Por exemplo, nos pontos chamados de ‘anedotas’, prevaleciam avaliações que pretendiam evocar uma atitude emocional, tanto no narrador quanto no público. Diferentemente no momento da narrativa que eles nomearam ‘*exemplum*’, no qual as atitudes avaliativas eram direcionadas aos diferentes comportamentos humanos e valoradas positiva ou negativamente de acordo com sua aceitabilidade social. No início da década de 1990, um conjunto de investigações verificou a existência de diferentes vozes conectadas a diferentes recursos avaliativos. No discurso jornalístico, percebeu, por exemplo, que o manuseio com essas vozes variava de acordo com a posição do autor (repórter geral, comentarista, correspondente etc.) e que este mesmo autor constrói um público potencial que compartilha das ideias presentes em seu discurso.

É a partir daí que surge a necessidade de se alinhar grupos categóricos de avaliação utilizados pelo falante em diferentes momentos discursivos, bem como de verificar a relação existente entre esses tipos avaliativos e as diferentes vozes que norteiam o texto, o que envolve a construção de *personas* autorais e de um público perspectivado. Assim, ao avaliarmos um dado referente, podemos fazê-lo por meio de eixos opinativos ou eixos de negociação que podem, por sua vez, ser amplificados ou reprimidos de acordo com o grau de intensidade que pretendemos dar ao que estamos avaliando. Martin e White (2005) classificam essas possibilidades em três subsistemas, como podemos ver a seguir:

Figura 2 – Os subsistemas dos estudos sobre a avaliatividade



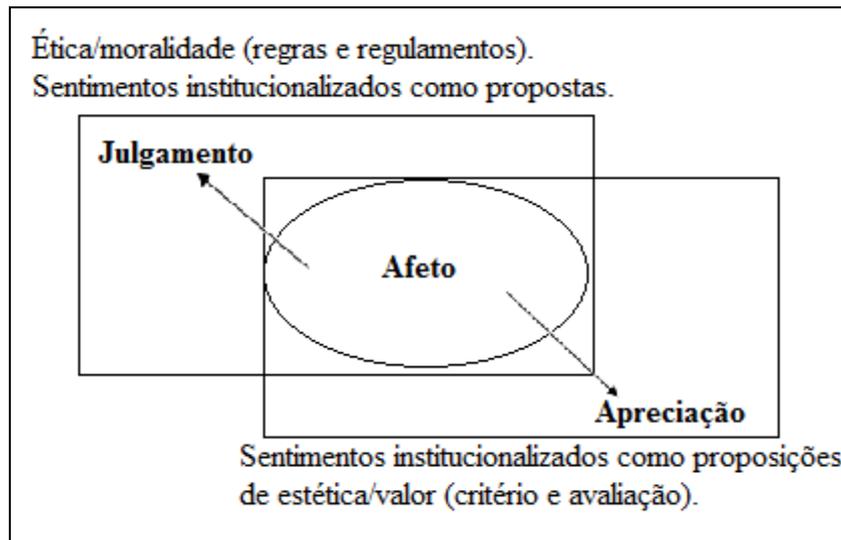
Fonte: Martin e White (2005, p. 38).

A avaliatividade é demonstrada em subsistemas que atualizam os posicionamentos intersubjetivos nas interações sociais: *Atitude*, *Gradação* e *Engajamento*. Vejamos como ocorrem essas realizações em cada um de seus contextos.

2.2.1 *Atitude*

Responsável pelas avaliações linguísticas que comportam pontos de vista negativos ou positivos, o subsistema da *Atitude* se refere à avaliação gradual de entidades, estado de coisas ou acontecimentos, levando em consideração três grandes campos semânticos: a emoção, a ética e a estética. Esse tipo de avaliação pode se manifestar de forma *explícita*, quando expressado diretamente no discurso, ou de forma *implícita indireta*, no momento em que o autor/falante sugere uma determinada interpretação por parte do leitor/ouvinte. Propõe-se uma divisão em categorias semanticamente comuns para se analisar as manifestações discursivas categorizadas em *avaliações atitudinais*, a saber: *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*. Como nos mostram Martin e White (2005, p. 45), ao avaliarmos sob a perspectiva da *Atitude*, estamos lidando com sentimentos institucionalizados, dos quais o *Julgamento* nos remete às avaliações dos diferentes tipos de comportamentos humanos, enquanto o processo de *Apreciação* avalia o valor das coisas em nossa vida cotidiana. O *Afeto* se encontra no centro desses sentimentos institucionalizados justamente por tratar das avaliações pessoais que exercemos com base nos nossos sentimentos afetivos. A figura 2 ilustra a relação dessas formas avaliativas.

Figura 3 – *Julgamento e Apreciação como Afeto institucionalizado.*



Fonte: Vian Jr. (2010, p. 21).

2.2.1.1 Afeto

A categoria do *Afeto* é um recurso semântico pautado na avaliação das coisas, pessoas ou atitudes, levando em consideração os sentimentos. É a forma pela qual o falante avalia emocionalmente suas concepções do que seria positiva ou negativamente aceitável por meio da linguagem. Sua manifestação é reconhecida pela modificação dos participantes, por meio de epítetos, dos processos e dos adjuntos de circunstância. Está subdivida em outras categorias menores que segmentam ainda mais o processo avaliativo: *felicidade/infelicidade*; *segurança/insegurança* e *satisfação/insatisfação*. Segundo os autores,

The un/happiness variable covers emotions concerned with 'affairs of the heart' – sadness, hate, happiness and love; the in/security variable covers emotions concerned with ecosocial well-being – anxiety, fear, confidence and trust; the dis/satisfaction variable covers emotions concerned with telos (the pursuit of goals) – ennui, displeasure, curiosity, respect. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 49).¹

Dessa forma, ao atualizarmos esse tipo de atitude, produzimos questionamentos inconscientes, como: isso me agrada ou desagrada? Isso me traz um bem-estar social ou um mal-estar? Isso satisfaz meus objetivos ou não? Utilizaremos, nessa seção, alguns exemplos da análise feita por Almeida (2011) da obra *Emília* de Monteiro Lobato, a fim de uma

¹ “A variável (in) felicidade abrange emoções relacionadas aos 'sentimentos do coração', como tristeza, ódio, felicidade e amor. A variável (in) segurança cobre emoções envolvidas com o âmbito do bem-estar, por exemplo: ansiedade, medo, confiança e segurança. A variável (in) satisfação abarca as emoções envolvidas com a conquista de objetivos, a saber: tédio, descontentamento, curiosidade, respeito.” (Tradução nossa).

exemplificação mais detalhada. Vejamos a funcionalidade da classificação *in/felicidade* nos exemplos (1) e (2):

- (1) Eu **rolei de rir** quando Shirley acabou de arrumar o anjinho, com um pequeno travesseiro amarrado na barriga para servir de pança.
 (2) Não posso falar nessa negra beijuda **sem que o sangue não me venha à cabeça**.

A categoria de *in/felicidade* diz respeito aos *sentimentos provenientes do coração*: amor, ódio, alegria, tristeza etc. O falante expressa linguisticamente suas avaliações por meio dos sentimentos direcionados ao referente para o qual se pretende atribuir algum valor. No caso do exemplo 1, percebemos claramente uma entrada para a categoria ‘felicidade’, enquanto no exemplo 2, vemos toda uma expressão pejorativa por parte da boneca Emília direcionada à personagem Tia Anastácia, o que se categorizaria em ‘infelicidade’.

Já na categoria *segurança/insegurança*, analisam-se os sentimentos de bem-estar social, bem como as sensações de paz e angústia. Os exemplos (3) e (4) apresentam a avaliação que a personagem Emília fez sobre Narizinho de acordo com o sentimento de segurança e insegurança, respectivamente:

- (3) Narizinho eu **quero muito bem**, porque é uma espécie de **minha mãe**.
 (4) o anjinho estava **assustado** de ver-se gordo daquela maneira.

Para finalizar os exemplos da categoria *Afeto* dentro do subsistema *Atitude*, a classificação em *satisfação/insatisfação* denomina a avaliação emotiva de prazer ou frustração que o falante mantém na realização de alguma atividade em que está envolvido. No exemplo (5), percebemos que o locutor demonstra uma sensação de bem-estar ao expressar um sentimento de admiração, diferente do exemplo (6) que apresenta a personagem em uma situação insatisfatória por uma angústia proveniente do sentimento da traição. Notemos as manifestações, respectivamente:

- (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.
 (6) O senhor me **traiu**.

2.2.1.2 Julgamento

Realizado gramaticalmente por epítetos e atributos, o *Julgamento* é um recurso semântico que está diretamente ligado à avaliação proferida a um tipo de comportamento humano baseado na ética. Ancorado em regras, convenções e normatizações sociais, esse tipo de avaliação leva em consideração os aspectos morais, legais e normais para cada comunidade contextual em que o discurso é lançado. O subsistema *Julgamento* é dividido na classificação de *Juízo de Estima Social* e *Sanção Social*. A primeira leva em consideração os critérios de

normalidade (quão usual algo é), capacidade (quão capaz ele é) e tenacidade (quão competente ele é); enquanto a segunda, os critérios de veracidade (quão verdadeiro ele é) e propriedade (quão ético ele é).

Sem dúvida, o principal aspecto que diferencia esses dois posicionamentos avaliativos é a implicação legal imbricada ideologicamente por trás das atitudes comportamentais avaliadas. Seja pelas leis Estatais ou pelas leis proferidas pela Igreja, um julgamento de *Sanção Social* é lançado por alguém que detém o respaldo para avaliar positiva ou negativamente a atitude comportamental de outrem. Ao passo que os julgamentos de *Estima Social* estão embasados somente nos critérios estabelecidos pela comunidade linguista como “boas ou más” maneiras de portar-se. Os idealizadores da teoria ainda fomentam que

Social esteem tends to be policed in the oral culture, through chat, gossip, jokes and stories of various kinds. [...] **Social sanction** on the other hand is more often codified in writing as, edicts, decrees, rules, regulations and about how to behave as surveilled by church and state – with penalties and punishments as levers against those not complying with the code. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52).²

Ainda acompanhando os exemplos analíticos oferecidos por Almeida (2011), percebemos a saliência que diferencia os dois posicionamentos dos juízos apresentados na obra de Monteiro Lobato.

(7) Dona Benta é uma criatura boa até ali. Só isso de me aturar, quanto não vale? O que mais gosto nela é o seu modo de ensinar, de explicar qualquer coisa. Fica tudo claro como água. E como sabe coisas, a diaba!

(8) Isso é apenas para atrapalhar os futuros historiadores, gente muito mexeriqueira.

No exemplo (7), fica clara a ideia de ‘normalidade’, visto que a personagem Emília avalia o comportamento de Dona Benta como algo comum ou inerente à sua personalidade, lançando, então, um *Juízo de Estima Social* sobre seu referente. No caso do exemplo (8), percebemos um julgamento negativo quanto a uma postura adotada por alguém. O vocábulo ‘mexeriqueira’ consiste em uma atribuição negativa a um comportamento humano considerado antiético para a comunidade em que o discurso foi proferido, ou seja, é produzida uma avaliação negativa em um processo de *Julgamento de Sanção Social*, na qual emitir informações erradas ou difamar alguém em público constitui casos de penalidades legais que ferem as normas do “bom viver”, pelo menos no contexto do qual o exemplo foi retirado.

² “A Estima Social tende a ser fiscalizada na cultura oral, por meio de bate-papo, fofocas, piadas e histórias de vários tipos. [...] A Sanção Social, por outro lado, é frequentemente codificada por escrito, como éditos, decretos, normas, regulamentos, e sobre como se comportar segundo os preceitos da Igreja e do Estado passível a multas e punições contra os que não cumprem com o código.” (Tradução nossa).

2.2.1.3 Apreciação

O último recurso semântico dentro da *Atitude* é a *Apreciação*. Enquanto o *Julgamento* busca avaliar a ética, a *Apreciação* postula análises quanto à estética. Por meio de uma avaliação positiva ou negativa de objetos, fenômenos, artefatos ou humanos institucionalizados, esse tipo de avaliação se manifesta, principalmente, em estruturas verbais, como achar, crer, saber, entender, pensar e etc. Essa categoria é dividida em Reação (elementos do referente concreto que chamam a atenção do avaliador); Composição (avaliação dos elementos físicos e de proporção que compõem o referente a ser avaliado) e Valoração (avaliação a respeito do valor atribuído às coisas quando essas se relacionam com outras coisas dentro de um contexto social). Assim como nas avaliações de *Afeto*, quando avaliamos determinados objetos, resultamos por responder a questionamentos inconscientes, como: *isso causa impacto em mim? Sua qualidade me agrada? É um objeto de proporções harmônicas? É fácil de acompanhar? Isso vale a pena?* Como nos mostra o quadro 1, Martin e White (2005, p. 57) ainda demonstram uma possibilidade interpretativa desse modelo avaliativo com uma relação direta às metafunções de Halliday (2004), no sentido que “*the appreciation framework might be interpreted metafunctionally – with reaction oriented to interpersonal significance, composition to textual organization and valuation to ideational worth*”.³

Quadro 1 – Tipos 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).

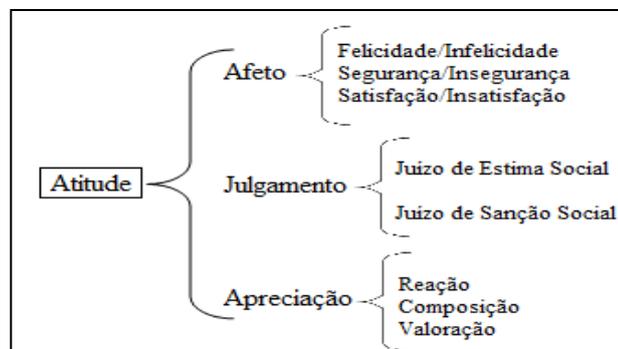
Em nível de exemplificação, ainda na obra de Monteiro Lobato, Almeida (2011) nos apresenta três cláusulas contendo um teor apreciativo reacional, composicional e de valoração. Vejamos:

- (9) Quero papel **cor do céu com todas as suas estrelinhas**.
- (10) Sei dizer coisas **engraçadas** e até **filosóficas**
- (11) São memórias **fantásticas**. Quer ler um pedacinho?

³ "...o quadro da Apreciação pode ser interpretado metafuncionalmente, em que a Reação estaria orientada para o significado interpessoal, enquanto a Composição para a organização textual e a Valoração para o valor ideacional". (Tradução nossa).

Note que o objeto apreciado no exemplo (9) exerce um impacto em seu avaliador através da demonstração de um senso admirativo quanto as suas características estéticas. Por sua vez, no exemplo (10) fica clara a ideia dos elementos que compõem e geram equilíbrio no objeto “coisas” que está sendo avaliado em questão. Já no exemplo (11), percebemos o valor atribuído ao objeto referente à análise avaliativa, destacando a função social que ele possui naquele evento discursivo. Através de escolhas léxico-gramaticais, a linguagem oferece uma gama de elementos detentores de cargas semântico-discursivas que auxilia o falante a posicionar-se de maneira negativa ou positiva diante de comportamentos humanos, fenômenos, objetos concretos ou institucionalizados. Com base em juízos de valores pessoais e sociais, emitimos nossas opiniões sobre o mundo e ansiamos respostas do nosso interlocutor pela necessidade de mantermos o elo comunicativo. Essa relação dialógica da linguagem será discutida de maneira mais aprofundada no próximo tópico. Encerramos nossas reflexões sobre o subsistema da *Atitude* com a apresentação da figura 3 que encapsula todo conteúdo desse modelo avaliativo.

Figura 4 – Estrutura resumida do subsistema *Atitude*.



Fonte: síntese elaborada pelo autor baseado na classificação de Martin e White (2005)

2.2.2 *Engajamento: mono e heteroglossia*

O subsistema de *Engajamento* está associado ao posicionamento tomado pelo autor em relação às outras vozes que cerca 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. Existe uma estreita relação com o conceito de *dialogicidade* tão debatidos no círculo bakhtiniano, quando nos mostra que por trás de um enunciado, existem outras vozes incorporadas pelo autor ao longo de suas vivências e suas leituras. 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.

Quando emitimos alguma avaliação, estamos, obviamente, assumindo posicionamentos diante daquilo que defendemos. Ora, tais posicionamentos estão associados, de alguma forma, com outros posicionamentos que também norteiam o que está sendo avaliado, pois se uma avaliação emitida por um locutor fosse exatamente a mesma de todas as pessoas, seria desnecessário o exercício argumentativo, já que todos pensariam da mesma forma. Mesmo quando um falante emite um posicionamento acordado entre um grupo, ele leva em consideração o ponto de vista do outro para, então, construir o seu. Bakhtin e Volochínov (1979) usa o termo *dialogismo* para se referir aos permanentes diálogos estabelecidos entre os discursos e entre o “eu” e o “outro”. Considera-se que a construção do discurso é formada por um evento interacional que carrega resíduos de outros discursos realizados em *função do, para e com o* outro. (VIAN JR., 2011). Bakhtin ainda contempla a ideia de que “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.” (BAKHTIN, 1979, p. 117-118). 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. Entretanto, existem orações na língua que não dão margem a discussões. Essas orações são vistas como estruturas que produzem princípios de “verdade” e não abrem espaços para questionamentos. Essa possibilidade de abertura a questionamentos e a esse fechamento total às discussões são denominados *heteroglossia* e *monoglossia*, respectivamente. Surge, então, uma espécie de confusão a respeito da contradição construída quando levada em consideração a premissa de que toda interação verbal requer um “outro”. Sobre isso, Vian Jr. (2010) nos mostra que:

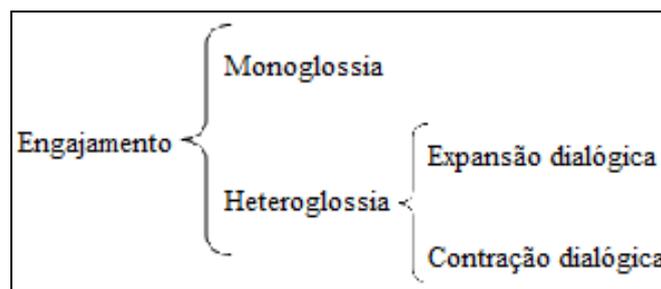
Se observarmos a questão da perspectiva das orações, no entanto, sabemos que é possível fazer asserções categóricas que não permitem o questionamento ou não dão margem à dialogia. Nesse caso, portanto, ao nível da oração, podemos pensar em uma asserção monoglóssica, no estrato léxico-gramatical, mas, 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).

No plano léxico-gramatical, ao mesmo tempo em que podemos nos deparar com orações que não apresentam aberturas para diálogos questionáveis, pelo fenômeno da *heteroglossia* entram em campo as categorias de *Expansão* e *Contração* dialógicas, como maneiras de expressão linguística para a realização de diálogos entre vozes posicionadas no texto. Utilizaremos, nessa seção, a análise dos dados realizada por Ninin e Bárbara (2013) como forma de exemplificação dos diferentes mecanismos avaliativos de *Engajamento*. Nesse estudo, as autoras verificam cláusulas pertencentes a Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

A figura 4 apresenta uma demonstração resumida das reflexões consideradas até o momento:

Figura 5 – *Engajamento: monoglossia e heteroglossia.*



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

2.2.2.1 *Expansão dialógica*

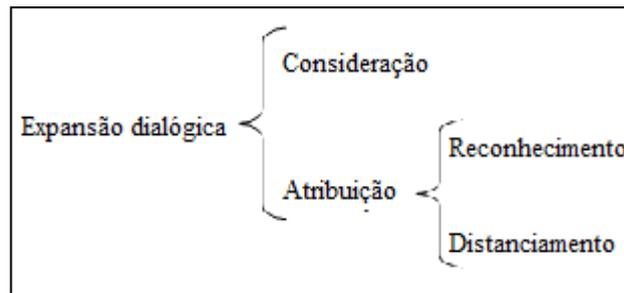
A palavra do “outro” pode estar presente em nosso discurso e, ao nos posicionarmos diante dela, exercemos escolhas dialógicas de alinhamento ou refutação discursiva. Desse modo, quando permitimos alternativas dialógicas entre vozes, alinhando nossas posições e abrindo a possibilidade de negociações solidárias, utilizamos o fenômeno linguístico da *expansão dialógica*. Martin e White (2005) subcategorizam esse recurso de alinhamento linguístico de acordo com os níveis de aceitação que o falante/autor mantém com o diálogo entre as vozes. Assim, a *expansão dialógica* é classificada em *Consideração* e *Atribuição*, sendo a última subdividida em *Reconhecimento* e *Distanciamento*.

Quando utilizamos o mecanismo da *Atribuição*, estamos externando o dizer alheio explicitamente. Consequentemente, acabamos por atribuir a responsabilidade do que está sendo dito a terceiros. Ao distanciar-se completamente da proposição manifestada no texto, o

autor/falante participa do mecanismo de *Atribuição por Distanciamento*; à medida que ele sustenta seu juízo de valor explicitamente pela voz do outro, o recurso acionado é o atributivo por *Reconhecimento* (aqui, já é possível perceber um maior compartilhamento de opiniões entre autor e a voz alheia). Na língua, verificamos sua expressão por meio dos verbos “dizer”, “afirmar”, “argumentar”, “sustentar” etc. No caso da *Consideração*, estamos diante de um recurso mantido no nível das possibilidades, isto é, a voz externa é reconhecida não por uma citação direcionada a uma fonte específica, mas por vozes que poderiam ter sido ditas ou pensadas, resultando prováveis inferências textuais. Vejamos alguns exemplos transcritos dos estudos de Ninin e Bárbara (2013, p. 137 e 140):

- (12) Nessa ótica, alguns teóricos acreditam, *segundo* as palavras de Lima (2004, p.178) que a alternância de línguas: é uma forma de fala confusa, uma mescla agramatical de línguas. (grifos do autor);
- (13) *No ponto de vista de* Carrascoza (1999), tais ideias consistem numa forma de raciocínio que mescla e amalgama ideias a outras ideias (...). (grifos do autor);
- (14) No contexto do filme *Narradores de Javé*, é *possível* observar como ficção e realidade dialogam (...). (grifos do autor).

Nos exemplos (12), (13) e (14), percebemos a manifestação de três cláusulas pertencentes a trabalhos acadêmicos que evocam articulações avaliativas dos tipos *Atribuição por Distanciamento*, *Atribuição por Reconhecimento* e *Consideração*, respectivamente. No exemplo (12), o produtor transfere o comprometimento discursivo para uma voz externa a sua, no caso, o autor Lima. Exime-se, assim, de qualquer responsabilização que lhe possa recair por um processo de neutralização e prevenção da sua autoridade como *persona* autoral. Já no exemplo (13), verificamos que o autor não conduz seu posicionamento pelas suas próprias reflexões, mas resgata a voz de outrem para expressá-lo de forma não tão comprometedora. A expressão *do ponto de vista*, usada para atribuir significados desde à palavra alheia, revela a estratégia textual bastante encontrada nesse tipo de gênero textual. Por último, observamos em (14) que o autor adentra o estrato das possibilidades pela expressão *é possível*. Ele articula sua colocação partindo da sua própria subjetividade por construir uma remota ideia de que seria viável pensar de uma “forma X” e não “Y”. Não existe uma referência taxativa que indique uma voz concreta e específica, mas uma provável observação entre a *realidade e ficção* que poderia ter sido pensada ou proferida por alguém. A figura 5 estrutura todas as manifestações avaliativas de *heteroglossia* por expansão dialógica:



Fonte: Parte do esquema proposto por Martin e White (2005, p. 117).

Expandir dialogicamente o discurso significa atenuar-se de uma responsabilização autoral. Dá-se, então, a possibilidade de abertura para múltiplas vozes alternativas que são avaliadas como possíveis ou até totalmente verdadeiras (PÉREZ, 2009). Como vimos, existem graus categoriais que nivelam a relação mantida entre o produtor textual e essas vozes pelas quais ele reconhece e dialoga. Entretanto, esse enlace sempre será tendencioso a uma isenção de comprometimento, valendo-se da voz alheia como “proteção discursiva”. Agora, vejamos o funcionamento contrário articulado pelo processo linguístico de *contração dialógica*.

2.2.2.2 *Contração dialógica*

Diferentemente de reconhecer e alinhar nosso posicionamento às outras vozes, temos a opção de desafiá-las e rejeitá-las de acordo com nossos interesses. Quando o produtor textual manifesta um senso contraditório perante algum posicionamento externo, ele está atualizando um mecanismo que contrai dialogicamente seu discurso. Nesse sentido, a palavra do “outro” passa a ter lugar no escopo textual, mas somente como uma premissa passível de questionamento ou refutação. Sobre isso, os autores afirmam que:

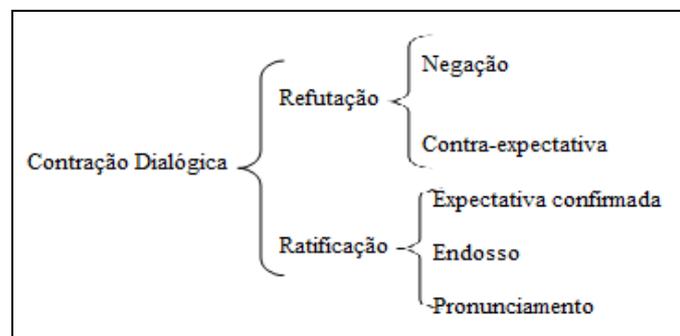
These are meanings which, even while they construe a dialogistic backdrop for the text of other voices and other value positions, are directed towards excluding certain dialogic alternatives from any subsequent communicative interaction or at least towards constraining the scope of these alternatives in the colloquy as it henceforth unfolds. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 117).⁴

Nesse contexto, o recurso da *Contração Dialógica* é subcategorizado em níveis de responsabilização discursiva que abrangem os mecanismos de *Refutação* e *Ratificação*. A

⁴ “Eles são significados que, mesmo construídos em um cenário dialógico para o texto de outras vozes e posições de valor, são direcionados para a exclusão de determinadas alternativas dialógicas de qualquer interação comunicativa subsequente ou, pelo menos, restringem o âmbito de aplicação destas alternativas no diálogo, uma vez desenrolada.” (Tradução nossa).

Refutação compreende os casos em que o autor/falante mantém uma posição estritamente contrária à voz externa, possibilitando-lhe a alternativa de fazê-lo mediante uma *Negação* total ou uma *Contra-Expectativa*. O conceito de *Refutação* é usado para casos em que o falante se engaja explicitamente naquilo que diz, atuando como limitadores do campo das alternativas dialógicas nos atos de fala. (MARTIN e WHITE, 2005, p. 121). Assim como nos casos de *Refutação*, existem subdivisões que melhor definem cada tipo de manifestação, a saber: *Negação* e *Contra-expectativa*. A figura 6 esquematiza o estrato da *Contração Dialógica*:

Figura 7 – Estrutura da *Contração Dialógica* do subsistema de *Engajamento*.



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

Quando se *nega* o posicionamento alheio, faz-se de forma explícita e direta. Os adjuntos adverbiais de negação são as principais partículas que dão suporte para esse tipo de proposição. Entretanto, quando se lança um desafio entre vozes estabelecendo *contra-expectativas*, é necessária a aparição de duas premissas: uma que lança uma afirmação comum e outra que suplanta o sentido da anterior, gerando no leitor/ouvinte um estranhamento seguido de surpresa pela quebra da expectativa textual. Dessa forma, realiza-se uma construção argumentativa em que a ação de enveredar pelo campo do “outro” torna-se o passo inicial, para lançar mão de recursos que depreciem a voz de confronto e, conseqüentemente, enalteçam o posicionamento do próprio emissor.

Em uma avaliação, para garantir a responsabilidade sobre aquilo que afirmamos e persuadir nosso ouvinte/leitor, utilizamos, constantemente, recursos de *Ratificação*. Trata-se de um conjunto de artifícios linguísticos que o falante/autor utiliza para defender seu ponto de vista, minimizando o poder das vozes que contrariam seu modo de pensar. Através de uma *Expectativa Confirmada*, *Pronunciamento* ou *Endosso*, incrementamos nosso discurso com “ingredientes” que impulsionam o poder dos atos de fala e concretizam as bases dos nossos argumentos.

A *Expectativa Confirmada* diz respeito a uma concordância que o enunciador acredita ser comum a todos os participantes do contexto discursivo. Pela ideia de naturalidade compartilhada por uma determinada comunidade, supõe-se uma aceitação mais pacífica na relação emissor-receptor. Partículas como “naturalmente”, “obviamente” e “certamente” fazem parte desses constantes mecanismos avaliativos. O *Endosso* é uma forma expressiva bastante usual para aqueles que precisam defender pontos de vista sem que pareçam estar solitários em seus posicionamentos. O produtor se utiliza de vozes externas para validar suas proposições, fomentando reflexões que degradam os posicionamentos contrários aos seus. Assim, estruturas verbais que desempenham papel factivo, como “mostra”, “afirma”, “demonstra” etc., auxiliam o endossamento do enunciador e lhe dão mais garantia argumentativa. Por último, o recurso do *Pronunciamento* funciona como um elemento de relevo, buscando uma relação de solidariedade com o leitor/ouvinte. São estabelecidos pontos de ênfase que envolvem cláusulas iniciadas com “A verdade é que...”, “Você deve concordar que...”, “Podemos concluir que...” etc. (Vian Jr., 2011 p. 38 e 39). Nos exemplos (15), (16), (17) e (18), Ninin e Bárbara (2013) apresentam sentenças que demonstram a aplicabilidade dos recursos discursivos de *contração dialógica*:

(15) Esse modo de aproximação requer que *não se tome (Negação)* cada enunciado em separado, *mas (Contra-Expectativa)* se trabalhe na tessitura do movimento interlocutivo.

(16) *É claro que (Expectativa Confirmada)* há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas (...) um trabalho publicado numa revista científica não tem, *obviamente*, a mesma classificação (...).

(17) *Acreditamos (Endosso)* que muitas piadas de Joãozinho podem *confirmar* a tese proposta por Freud, Bergson e Propp – a piada pode servir a propósitos hostis, é criada para humilhar.

(18) (...) *se tomarmos* essa imagem como elemento para construção de um discurso, *não há dúvida (Pronunciamento)* de que são signos dotados de motivação (...).

O exemplo (15) apresenta dois mecanismos dialógicos utilizados em uma única sentença para gerar força sobre o posicionamento defendido. O recurso de *contra-expectativa* realizado pela conjunção “mas” vai de encontro com a voz que foi negada anteriormente. Estrategicamente, o autor explicitou um ponto de vista exatamente com o objetivo de sobrepor-lo por meio de argumentos que lhe parecem mais convincentes. A *negação* seguida de *contra-expectativa* é uma maneira que o autor/falante encontra para refutar uma proposição já atualizada por uma voz alheia de discordância. Já no exemplo (16), a expressão “É claro que” evidencia um comportamento de *expectativa confirmada*, tendo em vista a percepção do autor de que seu interlocutor compartilha da ideia proferida. Ora, buscando a naturalidade dos fatos, o autor alicia seu público, a fim de torná-lo um aliado discursivo. Em concordância com

a posição tomada pelo autor, fica mais fácil manter um elo de proximidade com o leitor, trazendo-lhe para o lado que se defende.

O exemplo (17) emite uma informação endossada pelo posicionamento de uma voz externa. Com a finalidade de concretizar as bases daquilo que se diz, o autor dialoga com as vozes de Bergson e Propp para construir seu posicionamento discursivo. Diferentemente do recurso atributivo realizado no processo de *expansão dialógica*, aqui, além da voz do outro ser reconhecida, ela se entrelaça com a voz autoral tomada para si como uma causa a ser defendida. Por último, observamos no exemplo (18) a demonstração de um *pronunciamento* que acaba por desencorajar uma possível relação contrária que o leitor construiria. Pelo recurso modal “não há dúvida”, fica clara a tentativa do autor de pôr relevo sobre a proposição ao manter seu posicionamento como fato a ser levado em consideração pelo interlocutor.

Contrair dialogicamente o discurso significa dar espaço para a palavra alheia, a fim de questioná-la ou confrontá-la. O produtor manifesta desacordo com ideia de alguém e incrementa sua fala com articulações argumentativas que derrubem ou minimizem o posicionamento contrário ao seu. Como podemos ver, quanto maior o nível de negação construída no discurso, maior será o envolvimento comprometedor sobre o dito textualmente.

2.2.3 *Gradação*

No fenômeno da *Gradação*, como o próprio nome já sugere, são verificadas as asserções avaliativas que os falantes utilizam para maximizar ou minimizar a intensidade atribuída para certos referentes, a fim de enaltecer ou ofuscar algum aspecto do alvo a ser analisado. Nesse sentido, a *Gradação* ajusta, de acordo com o interesse do avaliador, o grau das avaliações realizadas pelo subsistema da *Atitude* e pelos recursos de posicionamento intersubjetivo encontrados nas avaliações de *Engajamento* (SOUZA, 2011, p. 191). Se levarmos em consideração, por exemplo, a escala de intensidade dos verbos “gostar”, “amar” e “adorar” em língua portuguesa, percebemos que existem níveis diferenciados de veemência em seus usos. Essas escolhas léxico-gramaticais não são aleatórias. O avaliador se utiliza desses recursos de acordo com a sua intencionalidade. Como demonstração aplicada, apresentaremos exemplos retirados dos estudos de Sousa (2013) em que gêneros narrativos produzidos, oralmente, por crianças entre cinco e onze anos, foram analisados sob a luz do subsistema *Gradação*.

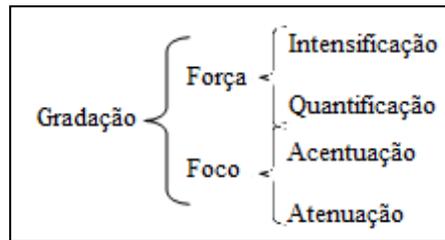
O subsistema da *Gradação* é dividido em *Força* e *Foco* (MARTIN e WHITE, 2005, p. 137). Enquanto a *Força* gradua elementos da fala pela sua intensidade e quantificação, o *Foco* atualiza estruturas avaliativas de categorias semânticas que, a princípio, não poderiam ser mensuradas por não apresentar escalas gradativas, mas que reconstróem categorias de gradação quando postas em relação ao referente avaliado.

A *Força* gradativa pode ser classificada em termos de *Intensificação* e *Quantificação*, sendo a primeira responsável pelo ajuste de processos, qualidades e indicadores de modalidade; e a segunda, pela quantificação de entidades concretas ou abstratas. No caso do *Foco*, Rossi (2012, p. 144) nos mostra que “a evolução da fala nos permitiu desenvolver ferramentas léxico-gramaticais para que possamos expressar graus distintos de “prototipicalidade” por meio da *Acentuação* e da *Atenuação*.” Estratégias no estilo de *Acentuação* buscam “legitimizar” determinados itens lexicais a fim de torná-los mais próximos de suas categorias experienciais. De forma contrária, mecanismos que envolvem a *Atenuação* suavizam o senso de pertencimento do item lexical, resultando-o menos legítimo no campo de sua categoria. Vejamos os exemplos de Sousa (2013):

- (21) o lobo pegou, foi bem rapidão, bem rapidão mesmo.
- (22) o mãe aqui tem muito estuprador.
- (23) se ela era mesmo a mãe dela.

O exemplo 21 apresenta um recurso de *Força* por *Intensificação* que se realiza por um processo de *Repetição*. Para demonstrar vigor na velocidade do “lobo”, a criança atualizou duplamente a estrutura lexical “bem rapidão” como articulação impulsionadora da ação. No exemplo 22, também se verifica uma noção gradativa por *Intensificação*. Entretanto, o objetivo da criança na expressão seria o de intensificar a quantidade do referente “estuprador”. Ao se utilizar do advérbio “muito”, fica clara a intenção da criança de demonstrar o grau pejorativo de seu referente. A sentença 23 apresenta uma avaliação gradativa focal por *Acentuação*. Como o léxico “mãe”, por si só, não possui níveis de intensificação escalar, Sousa (2013, p. 54) nos mostra que o reforço recai sobre sua figura construída do “ser mãe”, enaltecendo um prototípico de acordo com seu interesse pessoal e externo de persuasão.

Figura 8 – Subsistema da *Gradação*.



Fonte: Elaborado pelo autor com base no esquema proposto por Martin e White (2005, p. 154).

Com o detalhamento dos subsistemas da *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação*, encerramos nossa apresentação sobre as possibilidades valorativas que a linguagem disponibiliza para que exerçamos atitudes de avaliação sobre os elementos de mundo que nos cercam. O Sistema da Avaliatividade estrutura a gama de opções semântico-discursivas que serão instanciadas textualmente pelas escolhas léxico-gramaticais que variam de acordo com a intencionalidade do falante. A abordagem está interessada em analisar as diversas posições de valor que, ideologicamente, o falante toma para si em seu discurso, se aproximando ou se distanciando das outras vozes que norteiam seu campo comunicativo. Com essas explanações, esperamos ter fornecido um parâmetro geral sobre a base teórica que sustenta nosso trabalho. Na última parte desse estudo, disponibilizamos, em anexo, o esquema estruturante de toda reflexão do Sistema da Avaliatividade. Isso facilitará a visualização de todo o funcionamento do sistema e como ele está subdividido em sua estrutura ampla.

No próximo capítulo, discutiremos acerca do conceito de letramento e *letramento científico* por meio de uma visão panorâmica dos estudos linguísticos dessa área. Aproximamos os campos do *letramento científico* e do Sistema da Avaliatividade, como estratégia metodológica, para satisfazer os nossos anseios para esse estudo, aquele como objeto a ser investigado, e este como recurso instrumental de análise.

3 A MULTIPLICIDADE DE LETRAMENTOS E O LETRAMENTO CIENTÍFICO

Nesse capítulo, discutiremos o conceito do termo Letramento através de múltiplas perspectivas respaldadas por autoridades intelectuais que atuam na área. Para introduzir o leitor com uma maior profundidade, realizamos um traçado histórico que perpassa desde a pioneira inserção do conceito de Letramento no Brasil, passando pelas louváveis contribuições de Soares (1998), até as reflexões sociais de Rojo (2009) e Silva (2010). Desde o século passado, o termo Letramento passou a ganhar espaço entre os estudos da linguagem pelos instigantes questionamentos sobre os níveis de práticas de leitura e escrita que o indivíduo faz uso durante suas relações sociais. Esse campo de pesquisa adquiriu tanta força que, hoje, é comum a utilização do termo no plural: Letramentos. Devido à quantidade de contextos, habilidades e crenças existentes no planeta, ficou inviável permanecer trabalhando com esse conceito, considerando-o, apenas, pela antiga vertente unilateral.

Embasados em autoridades como Miller (1983), Osborne (2002) e Santos (2007), a presente investigação carrega como uma de suas bases o pressuposto teórico do *Letramento Científico*, vertente dos estudos sobre Letramento que entende o termo como um o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo que lhe permitam compreender a formulação de conceitos científicos, bem como 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, 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. Esse capítulo fornece uma linha histórica dos principais estudos sobre *letramento científico* no mundo, apresentando o progresso desse conceito, os principais nomes que o respaldam, além das suas contribuições para o campo de estudo da linguagem.

3.1 Concepções e perspectivas de letramento

Tratado como termo central na articulação do presente estudo, o vocábulo letramento possui um desenvolvimento histórico repleto de novos olhares que foram ampliando e intensificando o campo de significados que o engloba. Por muitas vezes, estudiosos não conseguem entrar em um acordo pleno para limitar a definição do termo, tampouco estruturar uma visão uniforme quanto aos objetivos e impactos das práticas letradas no âmbito social. (BARTON, 2001).

No Brasil, o surgimento do conceito letramento se iniciou nos anos oitenta com as reflexões da linguista Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. A partir de então, a utilização do termo foi ganhando novas nuances que, hoje, se distanciam da ideia construída inicialmente, para chegar, inclusive, a reflexões que relacionam o letramento ao desenvolvimento social das comunidades.

Segundo Soares (1998), após a primeira aparição do termo, a estudiosa Leda Verdiani Tfouni realiza distinções sobre os entendimentos de alfabetização e letramento. Possivelmente, foi a partir desse momento que muitos profissionais perceberam essas duas perspectivas como sentidos divergentes, ou seja, como dois processos distintos de apreensão da leitura e escrita em que o segundo seria mais adequado, quanto a sua aplicabilidade. Entretanto, em 1995, Kleiman aprofunda a discussão lançando um olhar mais apurado sobre a temática por demonstrar a complementação das ideias, refutando a contradição estabelecida por interpretações errôneas entre alfabetização e letramento. Vejamos como se deu o desenvolvimento dos estudos sobre letramento, para que possamos compreender as atuais necessidades que dizem respeito às práticas letradas sociais.

Analisando definições dadas para o termo letramento, encontramos uma variedade de perspectivas que nos permitem compreender a dimensão desse campo de investigação. Primeiramente, é interessante considerar o ponto de vista de Soares (1998). Segundo a autora, existe uma direta conexão entre o que se entende por alfabetização e por letramento. Para um indivíduo ser considerado letrado, ele precisa estar apropriado de habilidades de leitura e escrita, para, assim, colocá-las em sua prática. “Letramento, é, pois o resultado da ação de ensinar ou aprender 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). Dessa forma, o letramento é concebido como estágio adquirido por aqueles que possuem um nível adequado de alfabetização, isto é, a alfabetização tomada como um pré-requisito para o alcance do letramento.

Olhada sob outra perspectiva, a visão de letramento gera desconforto para aqueles que o percebem de forma diferenciada. Partir do pressuposto de que para ser considerado letrado, o sujeito deva ser, no mínimo, alfabetizado, é considerar que aquele que não se apropriou das habilidades de leitura e escrita seja categorizado como iletrado. Rojo (2009), por exemplo, nos mostra 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). Sobre essa questão, Kleiman (2005) assegura que tem visto sujeitos analfabetos capazes de serem considerados como indivíduos letrados. Segundo a autora,

o conhecimento da função do objeto cultural envolvido pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado. Em outras palavras, uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada. (KLEIMAN, 2005, p. 14).

Ainda nessa discussão, Rogers (2002) cita exemplos de indivíduos capazes de apreender, efetivamente, novos conhecimentos sem estarem na condição de alfabetizados. Para o autor, eles articulam esses novos conteúdos através do rádio, da televisão, de filmes etc. Além disso, são conscientes de sua condição social e estão engajados nas decisões que envolvem o futuro de suas comunidades. Entretanto, Rogers (2002) se diferencia do posicionamento de Rojo (2009) por considerar que essas pessoas realizam esses tipos de atividades sociais “*sem manusear textos.*” (ROGERS, 2002, p. 04), distanciando-se, assim, da ideia de que os sujeitos analfabetos articulem, mesmo que de forma marginal, contatos com algum tipo de prática letrada.

Ora, se pensarmos, especificamente, nesse tipo de indivíduo citado, podemos refutar a ideia de que este não tenha articulado nenhum tipo de relação com qualquer texto, visto que, segundo o próprio autor, esse sujeito exercita contato com textos provenientes de rádio, televisão e filme. Além disso, como nos mostra Rojo (2009), somente pelo fato de se compreender globalmente a função social de um determinado texto que circula nos diversos domínios de uma comunidade, é possível considerar que o indivíduo apresente algum nível de letramento capaz de inseri-lo, mesmo que marginalmente, no exercício do letramento social.

Para ilustrar isso, podemos imaginar uma pessoa considerada analfabeta. Esse sujeito não possui a habilidade de reconhecer o que está escrito no material que circula em sua comunidade, mas consegue realizar atividades de compra e venda, passar troco, pegar um ônibus, usar o celular para manter contato com sua família e identificar placas de trânsito, obedecendo-as em seus comandos. Será que podemos considerar essa pessoa como iletrada? Deixemos para responder essa pergunta mais adiante. Nesse momento, vejamos algumas outras perspectivas dos estudos de letramento.

Ainda sobre diferentes focos dados para a definição conceitual de letramento, torna-se relevante ressaltar o enfoque individual e o social atribuído às análises que envolvem as práticas letradas.

Com relação à dimensão individual do letramento, é prudente considerar a observação dada por Smith apud Soares (1998) de que as habilidades de leitura e escrita são processos, frequentemente, vistos como imagens mútuas refletidas uma na outra, desconsiderando suas peculiaridades individuais. Segundo o autor,

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SMITH apud SOARES, 1998, p.67-68).

Nesse sentido, aqueles que articulam estudos sob a perspectiva individual de letramento separam as atitudes do ler e do escrever, a fim de apontar as competências cognitivas e metacognitivas que permeiam a natureza das habilidades de leitura e escrita, determinando, assim, quais dessas competências caracterizam um indivíduo como letrado ou iletrado. Como nos mostra Silva (2010), “A dimensão individual do letramento parte do pressuposto de que letramento é um atributo pessoal, ‘algo’ que está relacionado à simples posse individual das tecnologias mentais de ler e escrever.” (SILVA, 2010, p. 05). Sendo assim, as ações de leitura e escrita são vistas separadamente, para, em seguida, serem construídas as definições que prescrevam quais habilidades um sujeito, para ser categorizado letrado, deve apresentar tanto em sua competência escrita quanto leitora.

Ao contrário do posicionamento apresentado, aqueles que defendem o letramento em sua dimensão social entendem que as práticas de leitura e escrita somente fazem sentido quando inseridas em contextos específicos de uma determinada comunidade. Essas habilidades estão inter-relacionadas com a condição política, histórica e ideológica dos indivíduos, sendo suas necessidades vistas como lapidadoras da utilização textual em sociedade.

Segundo Scribner (1984), as habilidades letradas são adquiridas pelo sujeito durante o curso de sua participação em atividades socialmente organizadas que tenham o material escrito acoplado ao contexto. Não se trata de uma competência individual na articulação dos textos, mas do uso funcional grupalmente estabelecido e convencionado para atender às demandas sociais.

Sendo assim, o significado dado ao termo letramento varia de acordo com o espaço e tempo em que é empregado. Tendo em vista as múltiplas contextualizações em que os mecanismos de leitura e escrita são articulados, as diferentes práticas letradas vão ganhando valores diferenciados entre as culturas, impulsionando movimentos que enaltecem certas

práticas em detrimento de outras. Essa heterogeneidade de eventos sociais que envolvem atitudes de letramento vem sendo estudada em seu sentido amplo. Assim, sob essa perspectiva, deixa-se de pensar letramento em uma única competência e passa-se a estudá-lo em sua manifestação multifacetada: letramentos. O que antes era visto como um conjunto de competências postos em ação, quando se utilizavam recursos de leitura e escrita, agora é entendido sob um complexo olhar sociocultural em que estas práticas estão associadas, levando em consideração as relações de poder que se estabelecem na construção do uso, os letramentos dominantes e os marginalizados em cada grupo social e a multiplicidade cultural e semiótica envolvida no desenvolvimento de práticas socialmente letradas.

No plural, os letramentos variam de comunidade para comunidade e, dentro de cada comunidade, essas variações se ramificam alcançando contextos ainda mais específicos. Para Street apud Silva (2010),

seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-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).

Ainda complementando, Street (2003) nos mostra que a concepção de

literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts. (STREET, 2003, p. 77 e 78).⁵

Essa concepção denominada por Street (2003) como *letramento ideológico* resulta em uma expansão e encaminha para a abertura de uma democratização dos estudos sobre letramento, pois passa a alcançar pontos de localidade sociocultural que, antes, eram tratados de forma universal sob uma única perspectiva. Hoje, está clara a existência de diversos letramentos presentes nas tantas comunidades discursivas que formam o mundo. Nesse sentido, essa multiculturalidade, expressa nas diversas esferas das atividades sociais em que circulam as muitas práticas de leitura e escrita, dá espaço para que pesquisas direcionadas a

⁵ [...] letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que é sempre incorporado em princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se de conhecimento: as maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e de ser. É também sempre incorporado em práticas sociais, como as de um mercado de trabalho particular ou um contexto educacional específico, e o efeito de aprendizagem que a instrução particular será dependente desses contextos particulares. (Tradução nossa).

específicos comportamentos letrados possam compreender o processo de aquisição letrada, bem como a medição de letramento da sociedade. Campos de investigação como *letramento crítico*, *letramento digital* e *letramento científico* vêm ganhando independência epistemológica pela construção sistemática de suas reflexões, bem como na verificação dos níveis de práticas letradas articuladas pelas comunidades, o que auxilia nas tomadas de decisões das políticas públicas, pois o nível de letramento das comunidades impulsiona seu desenvolvimento social. (SCEARCE, 2007, p. 03 e 04)

Já com um parâmetro geral da área delineado, nesse momento, debruçaremos nossas reflexões sobre a ramificação que nos gera maior interesse: o *letramento científico*. Verificaremos, a partir daqui, o progresso e a dimensão que o termo veio ganhando ao longo do desenvolver de seus estudos e a concepção que assumiremos para nortear e realizar a presente investigação.

3.2 *Letramento científico*: as bases do conceito e suas múltiplas definições

Apesar de não levar eminentemente o nome de *letramento científico*, foi a partir de 1930, nos Estados Unidos, que os primeiros cientistas se preocuparam em identificar a habilidade da *atitude científica* em algumas de suas camadas sociais. John Dewey (1934) em seu intitulado *The Supreme Intellectual Obligation* já apresentava as primeiras reflexões de que a ciência não poderia estar fechada em si mesma através de puros métodos e conceitos internos, mas deveria fomentar uma atitude em que o conhecimento se tornasse integralizado por meio da observação das opiniões e crenças de uma determinada comunidade. Inicia-se, então, um despertar nos cientistas americanos para uma tentativa de construir uma definição para a habilidade de ver, ler e produzir ciência, além de hipotetizar as primeiras formas de como mensurá-la no campo social.

Segundo Miller (1983), antes da Segunda Guerra Mundial, de maneira embrionária, autores como Victor H. Noll e A. G. Hoff iniciaram a formulação de itens básicos para análise do que na época os autores se referiam como *atitude científica*. Passada a Guerra, a instituição *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* sistematizou e aplicou, pela primeira vez na história, testes que objetivavam mensurar o nível de conhecimento científico de estudantes americanos, levando em consideração a nova maneira do “pensar ciência” que se instaurava na academia americana. Nesse contexto, no ano de 1958, Paul Hurd utiliza, pela primeira vez, o termo *letramento científico* para se referir à compreensão da ciência e suas implicações diretas no estrato social (OGUNKOLA, 2013, p. 266). Hurd fomenta uma porta

de entrada que entrelaça os estudos sobre o letramento e a ciência. Desde então, variados significados foram delineados com a tentativa de definição do que seria o *letramento científico*, bem como a formulação de estratégias que mensurassem esse novo conjunto de habilidades requeridas para uma sociedade globalizada que estava prestes a surgir.

Hoje, verifica-se um parâmetro múltiplo de significações que o termo adquiriu ao longo dos estudos. Para Hirsch (1987), por exemplo, o conceito de *letramento científico* intervém como uma pura prática diária, não cabendo ao indivíduo a necessidade do “pensar ciência” de forma analógica a de um cientista, mas somente saber usá-la em sua vida cotidiana. Jenkins (1994, p. 5345) defende que o termo se refere ao conhecimento que se tem sobre a natureza, os objetivos e as limitações do escopo científico. Sob o olhar de Shen, (1975, p. 45 e 46), trata-se de uma referência a um conjunto de conhecimentos que devem ser articulados pela mídia comunicativa para que a população em massa tenha acesso às informações dentro e fora do contexto escolar. Assim, o autor apresenta um esquema categórico que evidencia diferentes tipos de *letramento científico* que o sujeito poderia deter: *prático, cívico e cultural*. O primeiro se relaciona com a habilidade de resolver problemas cotidianos, levando em consideração elementos científicos; o segundo evidencia um estado em que o indivíduo usa as habilidades letradas como forma de manter um elo cidadão em questões que envolvam temas científicos sob um ponto de vista político, engajando-se conscientemente nas discussões inerentes ao tema e percebendo os reflexos sociais dessas implicações; o terceiro percebe a ciência como um bem cultural da humanidade que deve ser preservado, resgatado e compreendido ao longo do processo histórico.

Complementando as reflexões de Shen (1975), Shamos (1995, p. 86) apresenta uma proposta hierárquica, segundo a qual cada indivíduo se encontra em um estágio de *letramento científico* que se organiza em meio de um processo cronológico, sendo que cada nível vai depender das práticas letradas que o sujeito teve acesso em sua vida. Aqueles que somente conseguem ler notícias simples envolvendo temas associados à ciência, mas que não possuem uma total compreensão sobre a natureza, a funcionalidade e intenções científicas, estão em um estado chamado *Cultural*. Os sujeitos que apreendem conceitos e ideias científicas e, assim, conseguem aplicá-los em seu contexto real de uso, estariam em um estágio *Funcional*. Entretanto, para o autor, o *Verdadeiro* letramento estaria nas mãos daqueles que compreendessem a real natureza da ciência, tendo em vista seu processo de investigação e análise, demonstrando apreço pelo fazer científico.

Com o passar do tempo, o conceito foi ganhando novos olhares e, em 2002, Osborne (2002, p. 204-206) traz à baila um aspecto que pouco foi comentado pelos estudiosos

anteriores: a relevância da linguagem dentro do processo aquisitivo do *letramento científico*. O autor revela a impossibilidade de se pensar em práticas letradas científicas sem centralizar o contexto linguístico como forma organizacional e interacional envolvente dessas habilidades. Em suas próprias palavras:

I then seek to show that a core feature of science is that it is a cultural activity undertaken through the medium of language. Thus, if we wish students to gain insights and understanding of the manner and nature of scientific reasoning, we must offer them opportunity to use and explore that language, i.e. to read science, to discuss the meaning of its texts, to argue how ideas are supported by evidence and to write and communicate in the language of science. (OSBORNE, 2002, p. 204).⁶

Para a superação das dificuldades metodológicas enfrentadas no ensino de ciências, a linguagem deveria ser vista como papel primordial no processo de aquisição dos conteúdos curriculares, visto que, nesse contexto, sua implicação traria ao aluno a oportunidade de compreender a função retórica dos textos estudados, bem como semear autonomias que o tornassem capaz de perceber as múltiplas possibilidades que integram o escopo científico. Complementando esse pensamento, Santos (2007) caracteriza a linguagem como uma *função* pertencente ao processo de *letrar* cientificamente, entendendo-a como uma maneira de articulação dos termos técnicos e da capacidade de aplicar e avaliar argumentos com base em evidências científicas. (SANTOS, 2007, p. 484).

Por último, é válida a verificação do conceito de *letramento científico* dada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituição internacional responsável pela produção, organização e aplicação do exame internacional PISA - *Programme for International Student Assessment* - que objetiva a verificação de indicadores contributivos para o avanço da qualidade educacional dos países participantes. No ano de 2007, o sítio eletrônico da OCDE apresentava o conceito de *letramento científico* estratificado em três dimensões: *conceitos científicos*, *processos científicos* e *situações científicas*. O primeiro abrange a compreensão de fenômenos pertencentes ao mundo natural; o segundo se voltou para o domínio sobre atitudes que envolvem a construção processual do pensamento científico; e o terceiro está relacionado à autonomia do conhecimento para a aplicação direta na vida cotidiana, com ênfase na resolução de problemas e na tomada de decisões.

⁶ “Eu, então, procuro mostrar que uma característica fundamental da ciência é que ela é uma atividade cultural realizada por meio da linguagem. Assim, se quisermos que os alunos adquiram conhecimentos e alcancem a compreensão da forma e natureza do raciocínio científico, temos de oferecer-lhes a oportunidade de usar e explorar essa linguagem, ou seja, ler a ciência, discutir o significado de seus textos, debater como as ideias são apoiadas por provas, escrever e se comunicar na língua da ciência.” (Tradução nossa).

Somente com esses posicionamentos, podemos verificar que encerrar uma definição para o termo *letramento científico* não é uma tarefa fácil. Entretanto, como evidenciam Holbrook e Rannikmae (2009, p. 281), essas reflexões acordam quanto à consideração de que existe uma necessidade de manter um elo entre ciência e sociedade, principalmente no que diz respeito à compreensão aplicável dos elementos científicos na vida cotidiana das pessoas; algo que jamais deveria ter sido quebrado, pois, na teoria, um lado pressupõe, necessariamente, o outro. Por um acidente histórico, as ciências caminharam em trilhas que acabaram por se distanciar das práticas sociais, sendo que, hoje, o estudo sobre *letramento científico* tem sido um dos principais responsáveis pela tentativa de recuperação desse fio condutor que reconstrói o modelo das ciências dentro do âmbito escolar e acadêmico.

Para esse trabalho, estabelecemos a compreensão de *letramento científico* como o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo que lhe permitam compreender a formulação de conceitos científicos, bem como 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, 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. Vejamos o porquê disso tudo no próximo apartado.

3.2.1 Quão relevante é o *letramento científico*?

A atitude de conceituar elementos, mensurar níveis de letramento e pensar estratégias que ampliem o olhar das comunidades em relação ao conhecimento científico tem seus argumentos e suas justificativas. Autores como Millar (2003) e Miller (2002) se dedicaram por demonstrar os motivos pelos quais fomentar análises que alinhem os registros encontrados às decisões das políticas públicas é essencial para o desenvolvimento de uma população.

Millar (2003, p. 76) argumenta que os estudos científicos se preocupam com o comportamento do mundo natural. Eles devem usar mecanismos próprios de investigação, bem como terminologias adequadas que otimizem a compreensão entre os interessados na área. Para obter o domínio sobre esse tipo de conhecimento, os sujeitos não permanecem no estrato oferecido pelo senso comum, mas devem ir além, refletindo a natureza por um pensar diferenciado que é tipicamente característico daqueles que “dominam ciência”. Millar (2003) assegura que

pode ser mais significativa no que diz respeito aos chamados processos da ciência: argumentei [...] que “habilidades processuais” tais como observar, classificar, prever e outras são adquiridas informalmente -sem dúvida são usadas por crianças bastante novas - e que o objetivo do ensino de ciências não é desenvolvê-las, mas encorajar os estudantes a usar capacidades que eles já possuem na exploração de questões científicas. (MILLAR, 2003, p. 76, traduzido por WYKROTA e ANDRADE).

Os seres humanos já possuem um senso de curiosidade com o comportamento natural das coisas, algo que o método de investigação científica pode satisfazer, sendo, também, responsabilidade do ensino de ciências instigar a reflexão dos alunos. O autor ainda demonstra 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*.

Quando Millar (2003) se refere ao argumento *econômico*, ele quer dizer que o desenvolvimento da economia de um país se associa diretamente ao nível de compreensão científica de sua população. O reconhecimento de um padrão internacional não se faz somente pelos cientistas que trabalham arduamente para descobrir e interpretar novos dados, mas também pela comunidade que recebe conhecimento e altera seu comportamento perante os reflexos desse campo maior. Miller (2002, p. 3) assegura esses fatos ao mostrar que a população do século XXI precisará estar mais preparada para receber o novo tipo de informação que o mundo globalizado demanda. Segundo o autor, os consumidores dessa era deverão manter minimamente um nível de *letramento científico*, para a realização de atividades simples, mas que requererão perspicácia em suas articulações diárias. Um povo possuidor dessa habilidade influenciará o crescimento econômico de sua nação.

Ciência é produzida para gerar um retorno de utilidade prática para a sociedade. Sabendo disso, o argumento *utilitário* evidencia que esse conhecimento deva ajudar as pessoas a viverem munidas de domínios críticos para o manuseio dessas informações em suas vidas diárias. Indivíduos com maior poder de discernimento crítico estarão mais preparados para realizar atividades, como “tomar decisões sobre dieta, segurança e outras coisas, avaliar a propaganda dos fabricantes e fazer escolhas mais sensatas enquanto consumidores.” (MILLAR, 2003, p. 76, traduzido por WYKROTA e ANDRADE).

O argumento *democrático* é de suma importância para os atuais estudos sobre *letramento científico*. Autores como Miller (2002) se dedicaram a estreitar, mais ainda, o escopo dos estudos sobre *letramento científico* para exercer reflexões sobre um novo interesse categorizado como *letramento científico cívico*. Esse tipo de letramento seria “conceituado como um nível de compreensão científica e tecnológica necessária ao exercício da cidadania em uma moderna sociedade industrial.” (MILLER, 2002, p. 4). Demonstra o envolvimento de qualquer pessoa em discussões associadas à ciência que impliquem ajustes em sua função cidadã. Assim, haveria uma responsabilidade pública quanto aos caminhos percorridos e às tomadas de decisões científicas, pois, como vimos, existe um retorno de utilidade prática que deve sempre ser levado em consideração com a finalidade de democratizar a participação na aplicabilidade do conhecimento produzido. A sociedade não pode ser vista como um estrato passivo das informações, mas como elementos diretamente envolvidos no início, no meio e na conclusão da investigação científica.

Millar (2003) nos mostra que o atual modo de aperfeiçoamento e avanço da ciência e da tecnologia distancia a realidade entre indivíduo e conhecimento, gerando uma fragmentação incipiente. Esse fenômeno, na maior parte das pessoas, se dá pelo fato de a cultura científica ser colocada em plano superior ao entendimento do público. Dessa forma, o *letramento científico* exerce a função primordial de articular a simpatia necessária entre sociedade e ciência (argumento *social*), produzindo uma aproximação agradável entre ambas e superando as possíveis barreiras ideológicas cristalizadas. Como resultado, o autor apresenta o argumento *cultural* de uma sociedade que acabaria por celebrar o conhecimento científico como um bem cultural que deve ser preservado por todos.

Esses cinco argumentos evidenciam os múltiplos estratos que recebem os reflexos do estado de letramento de um povo. Essa atitude justifica os motivos pelos quais o estudioso Miller realiza durante anos mensurações que buscam verificar constantemente o estado de *letramento científico* da população americana, orientando as decisões das políticas públicas do país quanto ao ensino de ciências em suas escolas e universidades.

3.2.2 Letramento científico e linguagem

Segundo Osborne (2002, p. 212, tradução nossa), *a ciência não pode ser entendida sem uma exploração de sua linguagem*. O autor afirma essa premissa para justificar a aproximação necessária entre ciência e linguagem, uma relação que foi deteriorada ao longo do tempo dentro do contexto escolar. A linguagem oferece a oportunidade do “fazer ciência”

que transcende os limites dos laboratórios. Mais do que realizar experimentos técnicos, o poder da linguagem científica revela ao aluno rumos que transbordam o conhecimento dado pelos manuais didáticos. Ora, somente pela liberdade de fazer generalizações indutivas, estabelecer dados, raciocinar e/ou calcular com base em uma premissa, confirmar e refutar as hipóteses, confrontar teorias, avaliar e interpretar os resultados, o aluno se sente autônomo e construtor de um saber que foi por ele testado. Além disso, a construção desse conhecimento se vale da atitude de manusear textos, assim como ter domínio sobre o exercício da leitura e escrita científica e sobre seus gêneros discursivos. Tudo está envolvido com o *letramento científico*, uma habilidade articulada por aqueles que não só experenciam os elementos do mundo, mas refletem suas possibilidades existenciais. Para Osborne (2002),

literacy is not an additional element but an essential constitutive practice of science whose study is as vital to science education as sails are to ships, bricks are to houses or engines to cars. Improving the quality of science education, both in terms of the experience it offers to its students and its cognitive and affective outcomes, requires the restoration of language and literacy to the central position it occupies in its practice; nothing less will suffice. (OSBORNE, 2002, p. 215).⁷

Sendo um elemento que faz parte do ensino de ciências, por que essa relação parece estar tão distante quando pensamos na atual realidade escolar do Brasil? Para Santos (2007), a linguagem escolar é marcada por um teor autoritário, no sentido de que os conteúdos são oferecidos como verdades que devem ser conhecidas por todos. Durante muito tempo, não se realizou a cultura de questionar os discursos científicos, nem, ao menos, de confrontá-los, sendo que, hoje, a escola está dando os primeiros passos para o reconhecimento do valor que a argumentação tem no ensino de ciências. Ensinar ciências implica ensinar a ler sua linguagem, compreendendo seus elementos discursivos que estabelecem múltiplas relações entre fórmulas, esquemas, diagramas, gráficos etc., além de fomentar possibilidades para o aluno desenvolver seu potencial argumentativo a partir de uma habilidade que ele, minimamente, já detém desde criança: o poder reflexivo sobre a natureza que o rodeia (MILLAR, 2003, p. 76). Entretanto,

a escola tradicionalmente não vem ensinando os alunos a fazer a leitura da linguagem científica e muito menos a fazer uso da argumentação científica. O ensino de ciências tem-se limitado a um processo de memorização de

⁷ 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 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 ocupada sua prática; nada menos do que isso será suficiente. (Tradução nossa).

vocábulos, de sistemas classificatórios e de fórmulas por meio de estratégias didáticas em que os estudantes aprendem os termos científicos, mas não são capazes de extrair o significado de sua linguagem. (SANTOS, 2007, p. 484).

Nesse sentido, a ação de *letrar* cientificamente os alunos não significa somente evolvê-los em práticas sociais nas quais a ciência está associada, mas também fomentar a compreensão científica partindo de estratégias argumentativas que tragam o sujeito para um campo reflexivo típico do pensar científico. Esse pensar não deve ser exercido somente por cientistas especializados em que as inferências são “presenteadas” à população. Ao contrário, a adequabilidade do ensino de ciências está na escola que mantém o caráter questionador em que tomadas de posições são constantemente necessárias, o que nos faz concluir que a linguagem não é um elemento acessório à ciência, mas uma peça indispensável que se integra com os outros constituintes dentro de sua estrutura.

Dessa forma, estar letrado cientificamente implica, também, o domínio da linguagem para fazer uso dessa habilidade de forma harmônica e disciplinada, como o próprio conceito de ciência requer. Além dos aspectos concernentes à língua, como o manuseio dos gêneros científicos, terminologia básica e competência de ler e escrever textos ligados à ciência, Montenegro (2008, p. 52 e 53) ressalta mais um importante aspecto que interliga o *letramento científico* à linguagem. Segundo a autora, as *bases de negociação* são elementos essenciais para que o indivíduo exerça interações discursivas com outras vozes que perpassam os diversos campos temáticos. Nesse sentido, é esperado que o indivíduo esteja competente para estabelecer diálogos entre posicionamentos, podendo alinhar-se ou distanciar-se dessas vozes potencializadas para seu campo discursivo.

Vistos o objeto a ser investigado e o recurso instrumental de análise, passemos ao capítulo que objetiva apresentar a estrutura metodológica da abordagem NTPPS e tecer comentários acerca do funcionamento prático de suas atividades. Nessa etapa, será descrito o contexto em que a presente investigação foi realizada para que o leitor possa compreender, detalhadamente, o desenvolvimento dessa intervenção pedagógica na estrutura curricular da escola.

4 NTP... O QUÊ? NTPPS!

Esse capítulo tem por objetivo apresentar a estrutura metodológica da abordagem NTPPS e tecer comentários acerca do funcionamento prático de suas atividades dentro do contexto escolar. Para isso, construímos um parâmetro geral que considera a base teórica que sustenta a justificativa da proposta e traçamos uma detalhada descrição sobre as temáticas abordadas em cada período letivo do Ensino Médio. Observando as condições de produção dos textos, mostramos como o senso da cultura científica é aprimorada no grupo discente e quais os impactos pretendidos na formação da comunidade escolar que adere ao projeto.

4.1 Parâmetro geral da abordagem

NTPPS. Essa é a sigla para Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, uma nova abordagem pedagógica pertencente ao conjunto de ações que visam à reorganização do currículo escolar no estado do Ceará. Inspirada pelos Protótipos Curriculares produzidos pela Representação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil, a ideia de criação do NTPPS surgiu após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 02/2012). Elaborada em parceria com o IA, a abordagem vem com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais e de utilizar a pesquisa como princípio educacional no Ensino Médio.

Nos últimos anos, tem-se observado uma considerável quantidade de estudos voltados para uma reestruturação do modelo curricular da escola pública brasileira. Sabemos que muitos pesquisadores, que lançam análises sobre a temática da reforma curricular do Ensino Médio, sustentam diversas discussões e apresentam novas propostas que intentam intervir na estrutura do currículo escolar com a finalidade de superar um modelo de escola enraizado nos costumes e práticas dos séculos passados. Entretanto, muito já se tem feito para a promoção de uma escola renovada e entrelaçada às novas propostas metodológicas que se adéquam ao atual contexto globalizado em que vivemos. A pesquisa científica surge nesse cenário como um eixo auxiliador no processo de mudança da estrutura do currículo, atendendo as novas demandas sociais. A pesquisa, como um princípio educativo, auxilia a atitude científica dos educandos, bem como desenvolve seus processos cognitivos complexos. Nesse sentido, o termo *letramento científico* entra em evidência no cenário educacional. Por ter uma abordagem transdisciplinar, o método científico instiga o comportamento crítico, estimulando

atitudes do interpretar, refletir, analisar, refutar, buscar e provar acontecimentos potencializados no âmbito social em que vivemos. (JÉLVEZ, 2013, p. 130).

Nesse contexto, o IA, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), lança, no ano de 2012, uma nova proposta pedagógica por meio da implantação de Núcleos de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do Ensino Médio em escolas públicas do estado. Buscando promover a integração entre as disciplinas da escola e superar a fragmentação do conhecimento, a proposta sugere uma nova perspectiva quanto à análise e produção científica em sala de aula, fortalecendo uma postura cidadã no aluno por promover o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas por meio do *letramento científico*. Todo esse trabalho é feito sob a luz de uma metodologia cooperativa, na qual todos os participantes são de suma importância para o desenvolvimento das atividades e para o alcance das metas estabelecidas no processo das aulas.

O NTPPS é composto por dois membros: DPS/P – Desenvolvimento Pessoal e Social / Pesquisa e TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação. Juntos, esses dois fatores têm como eixo estrutural a entrada da produção científica sistemática no Ensino Médio e o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

Respaldado nas reflexões teóricas da *pesquisa como princípio educativo* oferecidas por Paulo Freire (1996) e nos ideais dos *múltiplos saberes para a educação do futuro* delineados por Edgar Morin (2003), o NTPPS se constitui em um ponto de encontro entre todas as tradicionais disciplinas escolares, possuindo um papel indutor no desenvolvimento de competências socioemocionais através da pesquisa científica. Ele pretende, assim, gerar um ambiente escolar mais questionador por oferecer possibilidades de produção de conhecimento realizada diretamente pelo seu corpo de alunos. Como estratégia considerada “ponto focal” da proposta de reorganização curricular das escolas públicas do estado do Ceará, o NTPPS aposta no desenvolvimento do *Protagonismo Juvenil*, sob a perspectiva crescente da *Autonomia*, por articular a *Pesquisa* como estímulo de descoberta e curiosidade do aluno com vistas à intervenção em sua realidade social. Essa abordagem é articulada com a inserção de aulas em formato de oficinas na grade curricular dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas do estado do Ceará.

Inicialmente, o NTPPS foi inspirado no projeto Com.Domínio Digital (CDD), um programa de capacitação profissional que, segundo dados de seu site oficial, em 2011, inseriu mais de 8500 jovens, de oito estados brasileiros, no mercado de trabalho. Para a solidificação

dos Núcleos de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, foi realizada uma parceria entre profissionais do IA, técnicos da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e gestores de doze escolas que foram convidadas para ingressar em uma experiência piloto de três anos. Os professores de NTPPS são selecionados de acordo com a sensibilidade dos núcleos gestores escolares, levando em consideração o perfil traçado pela filosofia do programa. Pelo menos uma vez por bimestre, os professores de NTPPS recebem capacitação profissional ministrada pelo IA, além de uma monitoria particular agendada uma vez por mês pelo formador imediato da escola. Para cada grupo de professores das escolas, existe um coordenador externo, capacitado pelo IA, que auxilia e acompanha todo o desenvolvimento das atividades que envolvem os Núcleos. Vejamos, agora, como se estrutura o parâmetro geral de organização da disciplina ao longo das séries anuais.

A proposta de atuação do NTPPS é organizada nas três séries do Ensino Médio, sendo que, para cada ano de estudo, desenvolve-se uma temática pertencente ao contexto social do aluno. Para o primeiro ano, os alunos são instigados sob um preparo à inserção no mundo da produção de pesquisa e sua rigorosidade científica. São convidados a diferenciar o senso comum do olhar da ciência, a considerar a atividade humana sob o prisma investigativo, a compreender o que envolve o fazer científico, a conhecer e a construir textos pertencentes ao campo da ciência (artigo científico, relatório de pesquisa, resumo e banner) e arquitetar argumentos de defesa de suas ideias produzidas.

No primeiro ano de contato com o NTPPS, as atividades se pautam sobre a temática *Saúdes*. Geralmente, como os alunos, nessa fase da vida, estão passando por mudanças relacionadas à sua puberdade e à construção identitária individual e de mundo, as temáticas se apoderam de um sentido útil, ocasionando um melhor contato inicial à produção científica. O tema central constrói ramificações para os macrocampos *Saúde do aluno* e *Saúde do meio ambiente* que, por suas vezes, são geradores de linhas de investigação interessadas em áreas que envolvem assuntos, como *resíduos sólidos da escola* (produção, coleta seletiva, reciclagem, reaproveitamento); *água/saneamento na escola* (disponibilidade, tratamento, desperdício e uso); *poluição* (do ar, sonora, visual etc.); *prevenção e doenças mais comuns*; *sexualidade e afetividade*; e *saúde comportamental* (saúde da mente, evasão escolar, saúde na relação entre as pessoas; *bullying* etc.).

No segundo ano do Ensino Médio, as pesquisas são direcionadas ao tema central *Comunidade*. Nesse momento, os grupos de pesquisa se voltam para o ambiente em que

residem a fim de observá-lo de uma forma não vista antes. Agora, a comunidade deixa de ser apenas o ambiente de moradia e passa a ser um laboratório de pesquisa. O eixo principal se destrincha nos macrocampos *Saúde, História, Cultura, Meio Ambiente, Lazer, Esporte, Segurança, Educação e Economia*. Nessa série, são realizados frequentes diagnósticos e aplicação de questionários entre os moradores da cidade, além da associação estabelecida entre entidades governamentais (postos de saúde, escolas, delegacias, bibliotecas, museus etc.) e não governamentais (grupo de associação comunitária, igrejas, estabelecimentos comerciais etc.).

Por fim, partamos da ideia de que grande parte dos alunos envolvidos na abordagem do NTPPS recebam oportunidades de estágio quando se encontram no terceiro ano do Ensino Médio. No último ano de suas atividades escolares, esse aluno se insere em um momento de transição entre o mundo escolar e o mercado de trabalho. Dessa maneira, a temática central de pesquisa do NTPPS, no terceiro ano do Ensino Médio, paira sobre o *Mundo do Trabalho*. As pesquisas científicas se voltam para as áreas mais especializadas de profissionalização ao fomentar o pensar ético, crítico, científico e socioemocional, objetivando lançar esse aluno para o concorrido círculo laboral que o aguarda. Como exemplo de macrocampos desse momento, podemos citar *Trabalho Social, Trabalho Infantil, Empreendedorismo, Trabalho e Saúde* e etc.

Dado um parâmetro geral dos diferentes guias que norteiam cada série participante da abordagem pedagógica do NTPPS, passemos a compreender seu funcionamento prático no cotidiano escolar. Já com as primeiras oficinas de integração e preparo à metodologia científica realizadas, os alunos iniciam a formação de suas equipes de pesquisa por ajustes em áreas de interesse. Estes são instigados a reunir-se com outros companheiros de sala de aula, a fim de expor seus anseios e angústias em relação às suas indagações construídas. Com os grupos já organizados, são realizados convites de orientação para os professores das outras disciplinas pertencentes à grade curricular da escola. Os orientadores são profissionais especializados nas áreas de interesse e são responsáveis por acompanhar a produção científica dos alunos, bem como guiar o desenvolvimento prático das atividades relacionadas ao exercício da investigação de seu grupo. Nesse sentido, faça-se uma parceria entre, pelo menos, cinco orientadores por sala, alunos e o professor de NTPPS.

Com as ideias iniciais ajustadas, as escolhas de orientação feitas e a estruturação básica do projeto de pesquisa construída, os grupos de investigação participam de oficinas de

produção das projeções que pretendem realizar em sua pesquisa. Cada grupo recebe, durante as aulas, um computador portátil para a materialização linguística de seus projetos. Ao longo de aulas, que visam à compreensão dos movimentos retóricos típicos de gêneros pertencentes ao domínio científico, os alunos produzem seus Projetos de Pesquisa para serem submetidos a uma Qualificação. Para esse momento, uma banca, formada por professores e gestores escolares, técnicos da Secretaria de Educação e coordenadores do IA, é convidada com vistas a “lapidar” os projetos de pesquisa dos diferentes grupos. A escola realiza um evento especial para as diversas Qualificações dos Projetos de Pesquisa construídos no ano vigente e estabelece um melhor direcionamento aos alunos por meio de diferentes pontos de vista oferecidos pelos profissionais que compõem a banca de avaliação.

Dadas as orientações necessárias, os grupos de pesquisa entram em campo nos diversos ambientes descritos em seus Projetos de Pesquisa e aplicam o que haviam proposto como metodologia de seus trabalhos, seja por meio de entrevistas, enquetes, observação, análise laboratorial, pesos e medidas etc. Simultaneamente às aulas semanais de NTPPS, os orientadores realizam acompanhamentos constantes com suas equipes de produção científica para a construção dos Relatórios de Pesquisa a serem entregues no dia das Defesas. Para esse momento, é organizado um evento em que os resultados das diversas pesquisas são apresentados à comunidade escolar e as conclusões são defendidas sob o ponto de vista lançado pelos autores. É interessante ressaltar que, no desfecho das apresentações, é comum notar a assistência presente levantando questionamentos sobre as pesquisas e instigando discussões que envolvem alunos, professores e convidados.

A última atividade do NTPPS, no ano letivo, sugerida aos alunos se intitula Ação. Essa proposta envolve a elaboração de atividades de intervenção que o grupo de pesquisa considere pertinente para os fatos encontrados em seus estudos, levando em consideração os resultados e suas ponderações sobre estes. Promoção de atividades extracurriculares, palestras, oficinas, alteração na infraestrutura escolar e atividades artístico-culturais são alguns exemplos de Ações exercidas pelas equipes de pesquisa com vistas à melhoria no campo em que foram debruçados seus estudos. Essa etapa propõe, ainda, a fomentação de um pensamento crítico voltado à pesquisa científica, levando em consideração seu papel fornecedor de recursos sólidos que baseiam políticas de intervenção no meio social.

Como observamos, as atividades anuais de NTPPS se estruturam, basicamente, em três momentos específicos: Qualificação dos Projetos de Pesquisa, Defesa dos Relatórios de

Pesquisa e Ação Escolar. Para esse estudo, nos deteremos em analisar as atividades propostas para o primeiro ano do Ensino Médio. Antes desse período, os alunos, normalmente, não têm a oportunidade de participar de eventos que envolvem uma abordagem pedagógica pautada na produção científica. Desse modo, torna-se relevante estudar o contato inicial dos alunos com a nova metodologia, bem como verificar os níveis de *letramento científico* logrados e demonstrados nos relatórios de pesquisa, após um ano de intervenção NTPPS. Nessa etapa, o ano letivo é disposto em setenta oficinas que são organizadas em duas para *Acolhida*, nove para *Identidade*, vinte e seis para *Pesquisa*, duas para *Família*, nove para *Saúde*, seis para *Projeto de Vida*, três para *Integração*, cinco para *Comunicação*, seis para *Ética e Cidadania* e duas para *Avaliação e Rito Final*.

Em 2015, 121 escolas situadas no interior e na capital aderiram ao projeto. É um ano relevante para o NTPPS visto que, pela primeira vez, haverá uma avaliação com qualidade internacional. Segundo o sítio eletrônico do IA, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), responsável por esse estudo, visa identificar, mensurar e analisar os efeitos da intervenção pedagógica que vem sendo implementada na rede pública do Ceará. Além disso, a avaliação pretende fornecer subsídios de propostas para resolução de problemas em larga escala na elaboração de políticas públicas de Ensino Médio que tenham por base o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola. A SEDUC tem investido na formação de novos formadores para a ampliação do número de escolas participantes, principalmente as que estão localizadas no interior do estado. E as escolas pertencentes ao primeiro grupo de expansão terão acesso à qualificação técnica para o encaminhamento de jovens ao programa Aprendiz na Escola, uma ação liderada pela parceria do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do governo local que objetiva oferecer contratos de trabalho para jovens matriculados no terceiro ano do Ensino Médio.

Contudo, reconhecemos a existência do interesse no desenvolvimento dessa abordagem como elemento estratégico para a reorganização curricular do Ensino Médio do estado do Ceará. Como estudiosos da Linguística, percebemos a relevância de estudos que acompanhem essa ação, quanto à produção científica realizada pelos alunos, no que tange aos pontos concernentes à linguagem.

No próximo capítulo, descrevemos nossa experiência metodológica para o alcance dos objetivos traçados para esse estudo. Serão descritos os métodos de abordagem e de

procedimento, a delimitação do universo do trabalho, os tipos de amostragem que coletamos e a apresentação das técnicas utilizadas em todo o processo de investigação.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Delinear o perfil de um aluno que está passando pelos primeiros movimentos de mudança curricular em sua escola requer o estabelecimento de critérios e instrumentalizações que levem a resultados demonstrativos da nova realidade escolar produzida. Acompanhar cientificamente a nova face que a escola vem tomando para si é necessário para uma maior compreensão do seu desenvolvimento ao longo do tempo. Não bastaria somente realizar projetos experimentais e, através de uma visão a “olho nu”, julgar sua funcionalidade ou eficiência sem reflexões mais diretas que exerçam pressão para sua progressão. É pensando dessa maneira que apresentamos as técnicas de análise do nosso objeto, bem como o ponto de vista que adotamos para o manuseio dos nossos dados.

Nesse capítulo, apresentaremos o conjunto de procedimentos metodológicos escolhidos para a realização da análise dos relatórios de pesquisa científica produzidos por alunos do Ensino Médio. Serão descritos os métodos de abordagem e de procedimento que foram convocados para compor nossas ações, bem como a delimitação do universo do trabalho e os tipos de amostragem que coletamos como nosso material de pesquisa. No capítulo, ainda existe espaço para a descrição minuciosa das técnicas utilizadas em todo o processo de investigação, apresentando nossos critérios de análise construídos especificamente para suprir o nosso interesse de aproximar os campos de estudo da Avaliatividade e do Letramento.

5.1 Método de abordagem

De acordo com Gil (2008), nossa pesquisa classifica-se como um estudo *explicativo*, na medida em que buscamos 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 potencializada para o aluno do Ensino Médio. Assim, o estudo explica a associação que conjecturamos existir entre determinadas escolhas dialógicas assumidas pelo produtor textual e o estado de *letramento científico* evidenciado por essas marcas linguísticas.

Para que possamos realizar uma análise que possui a pretensão de delinear um perfil do estudante do Ensino Médio, quanto ao seu nível de *letramento científico*, partimos de um método de abordagem *indutivo*, o qual lança a ideia 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. Com os resultados obtidos

da análise linguística realizada nos relatórios de pesquisa dos alunos, generalizamos as interpretações ao ponto de chegar à construção do perfil de um aluno que, ao concluir o primeiro período da abordagem pedagógica do NTPPS, revela um estado de *letramento científico*, no qual poderá ou não atender a expectativa potencializada pelo programa. Ao final do estudo, oferecemos uma reflexão avaliativa sobre quão eficientes estão sendo os primeiros passos dados em busca de uma renovação da grade curricular das escolas públicas cearenses.

5.2 Método de procedimento

No que tange à classificação dos métodos de procedimentos delineados por Lakatos e Marconi (2003), o enfoque *funcionalista* é o que norteia nossas investigações por dois motivos: primeiro, os pressupostos básicos da teoria que embasa nossas reflexões são fornecidos pela gramática funcional de Halliday (2004), pois os estudos sobre avaliatividade foram desenvolvidos a partir de reflexões encontradas dentro do conceito de *metafunção interpessoal*. Segundo, 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.

5.3 Delimitação do universo e tipo de amostragem

O estudo foi realizado em uma escola estadual da cidade de Fortaleza que desde o início da execução do projeto NTPPS está aplicando as atividades do programa, sem interrupções. Essa nova abordagem pedagógica propõe aulas no formato de oficinas, as quais buscam instigar o senso investigativo do aluno, partindo desde sua própria história de vida, seguindo para pesquisas científicas orientadas por algum profissional da área. Desde o ano de 2012, a escola em que se realizou o presente estudo vem implementando esse trabalho de forma escalar. No primeiro ano, somente as turmas de primeira série do Ensino Médio participaram. No ano subsequente, envolveram-se as turmas de primeira e segunda série do Ensino Médio, ampliando, conseqüentemente, a demanda de alunos e de professores. No atual estágio, os Núcleos estão no seu quarto ano consecutivo de ação, realizando os trabalhos com todo o Ensino Médio de suas escolas-piloto, e já possuem as primeiras turmas de alunos que concluíram todo ciclo da referida abordagem pedagógica. Portanto, essas turmas já avaliaram as fases de entrada, desenvolvimento e formação dos alunos.

O ano letivo das aulas de NTPPS se estrutura basicamente em três momentos: a) preparo para a realização das pesquisas direcionadas com inserção de temáticas dos macrocampos que serão estudados no ano vigente e estudo dos movimentos retóricos dos gêneros discursivos que o aluno deverá articular em seus trabalhos; b) produção das propostas de pesquisa no formato de projetos de investigação, as quais são avaliadas por uma banca de professores especializados no tema abordado; e c) produção da efetiva pesquisa em campo, quando já levadas em consideração as observações feitas pela banca na etapa inicial do projeto. É exatamente no produto final do ano letivo, isto é, o relatório científico produzido pelos alunos, que debruçaremos nossa análise sob a perspectiva dos estudos sobre letramento.

Assim, o *corpus*, que teve sua coleta encerrada em julho de 2015, é formado por trinta e seis *Referenciais Teóricos* redigidos nos relatórios de investigação de alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio. Esse material, produzido nos anos de 2013, 2014 e 2015, é proveniente de uma escola-piloto estadual da cidade de Fortaleza que participa da abordagem NTPPS desde o início de sua implementação.

A seleção da seção *Referencial Teórico* se justifica com base na ideia de que, normalmente, é nessa seção que encontramos movimentos retóricos que apresentam uma maior articulação das vozes que o autor aciona para compor o diálogo entre suas ideias e os discursos já existentes ou potencializados em sua área de atuação. Nesse momento, os produtores de textos científicos atualizam movimentos que acionam a presença de vozes, realizando concordâncias ou questionamentos, com a finalidade de construir e validar seus próprios posicionamentos.

Essas atividades de produção dos Núcleos são sempre realizadas em grupos; cada equipe de pesquisa é composta, em média, por seis integrantes, totalizando cerca de cinco equipes em cada sala de aula. Trabalhamos com dados oferecidos pela Escola de Ensino Fundamental e Médio Dr. César Cals, em que foram coletados os relatórios de pesquisa produzidos pelas equipes, totalizando uma produção de trinta e seis relatórios de investigação que compuseram a base dos dados para as nossas reflexões. De cada relatório, foi utilizada apenas a seção *Referencial Teórico*, como material de análise linguística. Para viabilizar uma maior neutralidade quanto à coleta dos dados, delimitamos nosso *corpus* de investigação por meio de um sorteio dos relatórios produzidos pelas turmas matriculadas na primeira série do Ensino Médio. Dentre todos os relatórios catalogados pela escola, realizamos um sorteio daqueles que seriam estudados de acordo com os nossos parâmetros de análise.

Para uma melhor visualização dos nossos dados e a fim de evitar constantes repetições dos títulos de cada relatório de pesquisa, optamos por codificar nosso material de análise. O

código se estrutura, primeiramente, com as iniciais do gênero Relatório de Pesquisa (RP). Em seguida, segue com o número do relatório por ordem de análise, variando de 01 a 36. Por último, são inseridas as três primeiras letras que compõem o título de relatório científico do aluno. Dessa forma, para o primeiro relatório intitulado *O conceito de sexualidade no universo estudantil: uma pesquisa científica*, obtemos a codificação “RP1OCD”, por exemplo.

5.4 Técnicas

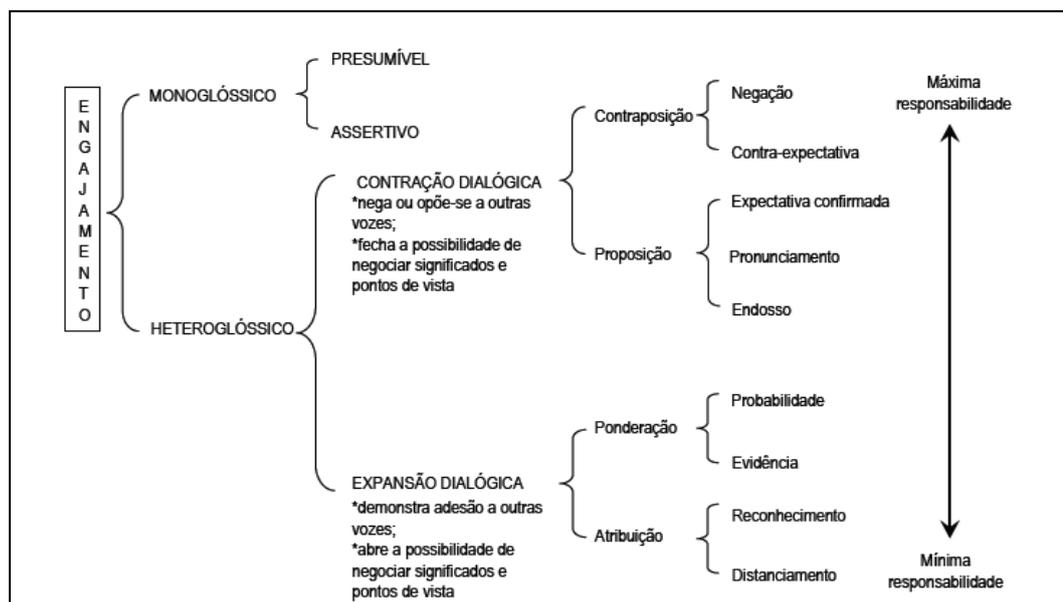
Os relatórios científicos dos alunos da primeira série do Ensino Médio têm como foco espacial a escola (diferente dos alunos matriculados na segunda e terceira séries que têm como espaço de investigação a comunidade e o trabalho, respectivamente). Na abrangência dessa circunscrição, cada aluno opta por um tema que lhe chame a atenção ou que lhe instigue algum questionamento, estruturando, então, grupos que possuem a mesma linha de interesse temático. Os macrocampos direcionados para o primeiro ano do Ensino Médio são *Saúdes do Meio Ambiente* e *Saúde do Aluno*, envolvendo temas, como: resíduos sólidos da escola (produção, coleta seletiva, reciclagem, reaproveitamento); água/saneamento na escola (disponibilidade, tratamento, desperdício e uso); poluição (do ar, sonora, visual etc.); prevenção e doenças mais comuns; sexualidade e afetividade; e saúde comportamental (saúde da mente, evasão escolar, saúde na relação entre as pessoas; *bullying* etc.). Os trinta e seis *Referenciais Teóricos*, analisados nesse estudo, carregam como eixos temáticos um desses pontos a serem investigados pelos grupos de pesquisa do NTPPS com o rigor que a pesquisa científica requer, levando em consideração o nível da etapa escolar a que os alunos pertencem e sendo orientados por professores especializados.

Nossa pesquisa foi realizada levando em consideração três etapas distintas. A primeira foi a coleta dos relatórios de investigação científica na escola-sede da pesquisa. Nesse momento, realizamos o sorteio das equipes de pesquisa contempladas com a análise de suas produções. Em seguida, destacamos as seções *Referenciais Teóricos*. A segunda etapa se deteve no processo de esmiuçar o *corpus*. Através de tabulação dos dados, as manifestações avaliativas de *monoglossia* e *heteroglossia* foram estruturadas separadamente de acordo com os doze mecanismos categóricos oferecidos por Martin e White (2005) para o subsistema de *Engajamento*. Por último, os dados foram analisados e interpretados, a fim de identificarmos, por meio das escolhas dialógicas adotadas pelos produtores textuais, o nível de engajamento intersubjetivo assumido na construção argumentativa dos posicionamentos. Foram levados em

consideração os movimentos dialógicos estabelecidos entre a voz autoral e as possíveis vozes externas que poderiam pairar sobre os textos dos alunos. Ao fim da análise, construímos um quadro sistematizado que mostre os indícios de quão hábil cientificamente o aluno do Ensino Médio demonstra estar após passar pelas práticas pedagógicas do NTPPS.

Levaremos em consideração o esquema da figura 8 que dá um panorama do subsistema *Engajamento* proposto por Martin e White (2005), que revela 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. Assim, verificou-se o grau de ocorrência desses processos linguísticos através das marcas textuais evidenciadas no relatório de pesquisa, tendo em vista as relações de variáveis adotadas nesse estudo. Examinamos os reflexos lançados sobre o estado de *letramento científico* em que se encontra o aluno de NTPPS ao passar um ano inserido em suas atividades. Todos os detalhes desse esquema foram explanados e exemplificados no capítulo destinado as nossas reflexões teóricas. Por agora, apresentamos o esquema estrutural do subsistema de *Engajamento*. (MARTIN E WHITE, 2005).

Figura 9: Subsistema *Engajamento* do Sistema da Avaliatividade



Fonte: Produzido pelas autoras Ninin e Bárbara (2013) com base Martin e White (2005, p. 122, 134) White (2011, p.1).

Surge, então, uma questão a ser respondida: quais os critérios necessários para delinear um perfil de um indivíduo cientificamente letrado? Como a literatura não apresenta critérios fixos de análise com a finalidade de categorizar o estado letrado de uma determinada população e, como afirma Soares (1998), o modo dessa avaliação vai depender da função e dos fins específicos de cada investigação, estabelecemos os critérios que demonstram o nível de competência adequada de *letramento científico* para o aluno do Ensino Médio com base nas reflexões sobre avaliabilidade. Para isso, consideramos as contribuições teóricas oferecidas por Miller (1983), Soares (1998), Osborne (2002), Martin e White (2005) e Santos (2007). A tabela abaixo demonstra a perspectiva das nossas reflexões sobre a adequabilidade do estado de *letramento científico* almejada para o aluno de NTPPS.

Tabela 2 – Descrição dos diferentes estados de LC do aluno do Ensino Médio, baseada nos estudos sobre Avaliabilidade 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 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, além de possuir um médio grau de conhecimento dos conceitos científicos, 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</p>

<p>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 verificada a presença constante de 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. O aluno 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 aluno 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 e contração dialógicas</i>, o aluno 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.</p>	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Nesse contexto, nossas reflexões observam o estado de *letramento científico* dos alunos através das manifestações avaliativas de *Engajamento* dentro da seção *Referencial Teórico* presente em seu relatório de pesquisa, considerando o grau de comprometimento assumido em seu texto e o poder de articulação das múltiplas vozes que permeiam a construção de sua argumentação científica. Vale reiterar nossa hipótese de que o aluno de NTPPS, ao apresentar domínio no poder de articulação dos recursos linguísticos que envolvam o processo de *contração e expansão dialógica*, exercendo movimentos textuais

com vozes externas à sua, demonstraria um maior poder de articulação científica em seu relatório de pesquisa, refletindo um alcance adequado do seu estado de *letramento científico*. Isso ocorreria pelo fato de que o aluno de NTPPS, para demonstrar bons índices de *letramento científico*, deveria conseguir perceber o caráter inconstante e provisório das ciências, exercendo avaliações com base em opiniões controvertidas de outras vozes ou pelas suas evidências experienciais, o que não significa dizer que o aluno tenha que utilizar múltiplas vezes as ferramentas linguísticas de *contração dialógica*. Entretanto, como nos mostra Santos (2007), tratar as vozes das ciências já produzidas como uma visão puramente verdadeira e acabada (atitudes influenciáveis pelo uso único do processo de expansão dialógica) dificulta o entendimento das possibilidades textuais para enriquecer os posicionamentos necessários ao se defender pontos de vista.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, serão divulgados os resultados das quantidades de ocorrências avaliativas de *Engajamento* encontradas no nosso material de análise. O que pretendemos aqui ultrapassa a mera identificação das avaliações e suas classificações no subsistema que estamos considerando, mas visa à interpretação desses dados pela verificação dos efeitos discursivos gerados dentro das produções textuais dos alunos do Ensino Médio, além da percepção do grau de engajamento que eles demonstram ter, quando constroem suas argumentações científicas.

Com os dados já apresentados, exemplificados e categorizados, adentraremos na discussão que mais nos interessa, ou seja, na compreensão da relação entre as escolhas avaliativas de *Engajamento*, articuladas pelos alunos, e o nível de *letramento científico* expresso linguisticamente em suas produções escritas. Encerraremos essa seção levando em consideração o perfil do aluno do Ensino Médio construído com base nos pressupostos pedagógicos da abordagem NTPPS. Com isso, obteremos uma avaliação, do ponto de vista linguístico, das habilidades letradas que estão sendo desenvolvidas no corpo discente e quais delas ainda precisam de intervenções para a busca de progressão. Vejamos, inicialmente, um parâmetro geral dos nossos achados e, a partir daí, passamos às interpretações.

6.1 Um parâmetro geral

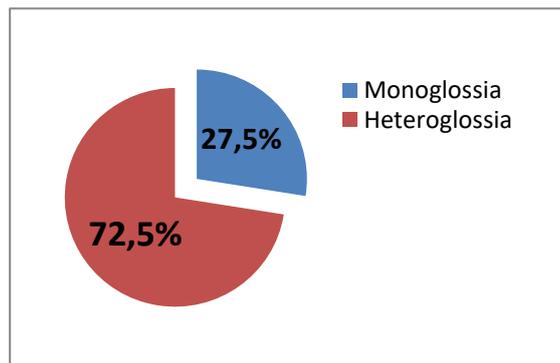
Como já explicitado, o *corpus* analisado no presente estudo é constituído por 36 produções escritas de alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio. As produções se constituem de recortes do gênero relatório de pesquisa; mais especificamente, fazem parte da seção *Referencial Teórico*. Esta se caracteriza pela articulação de vozes emparelhadas pelo autor para construir sua base argumentativa, seja para *emprestar uma voz de autoridade e posicionamento intelectual ao texto* (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 90), seja para “colocar em cheque” pontos de vistas já arquitetados por outrem.

Nesse estudo, estamos considerando as diferentes manifestações avaliativas de *Engajamento* encontradas e, assim, as classificamos pelo caráter dialógico apresentado. As formas de engajamento discursivo aparecem categorizadas por traços *monoglóssicos* e *heteroglóssicos* juntos as suas respectivas categorizações internas, propostas por Martin e White (2005). Entretanto, a análise que segue não se restringe somente ao campo da identificação e categorização das avaliações de *Engajamento*, mas adentra ao 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.

No conjunto total do material linguístico analisado, foram pontuadas 809 manifestações avaliativas de *Engajamento*, sendo 222 (27,52%) classificadas como avaliações *monoglóssicas* e 587 (72,52%) *heteroglóssicas*, como se vê no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Percentual de manifestações *monoglóssicas* e *heteroglóssicas*



Essa informação já nos fornece os primeiros indícios de que, ao produzir textos científicos, provavelmente os alunos preferam manejar suas avaliações, considerando a existência de vozes externas para o estabelecimento de diálogos entre posicionamentos potencializados nos discursos. Entretanto, esses dados ainda não são suficientes para detalhar o grau de abertura e fechamento dialógicos desempenhados. Como demonstram os primeiros resultados, o que podemos inferir, até aqui, é que os alunos parecem preferir construir suas argumentações articulando vozes externas as suas em detrimento de atitudes *monoglóssicas* que encerram, por completo, o grau de discussão científica.

6.1.1 Um parâmetro geral de *monoglossia*

Pensar em uma perspectiva *monoglóssica* é refletir sobre enunciados que não dão margem a nenhum tipo de questionamento ou discussão. Martin e White (2005, p. 99) denominam *bare assertions* as asserções que demonstram “verdades absolutas” tidas como consensuais e reconhecidas como tais pela comunidade discursiva. Dessa forma, as manifestações de caráter *monoglóssico* eliminam toda e qualquer abertura para a existência de vozes alternativas que pretendam compor diálogo com suas proposições. Bakhtin (1981) considera o fenômeno *monoglóssico* como resultado de forças centrípetas exercidas sobre o

discurso, objetivando colocar em alinhamento os discursos considerados como hegemônicos e dominantes.

Como vimos no capítulo I, o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin é essencial para a compreensão do subsistema de *Engajamento*. O autor nos mostra que a comunicação prevê constantes posicionamentos interpessoais e que o diálogo é intrínseco ao discurso. Portanto, parece contraditório falar de traços *monoglóssicos* em atos de fala, já que, sobre esse conceito, paira a ideia da inexistência dialógica para abertura de outras vozes. Sobre esse fenômeno, Vian Jr. (2010) reconhece o estranhamento inicial, mas demonstra que esse tipo de asserção somente poderia ser levado em consideração quando explanado ao nível da oração.

Se observarmos a questão da perspectiva das orações, no entanto, sabemos que é possível fazer asserções categóricas que não permitem o questionamento ou que não dão margem à dialogia. Nesse caso, portanto, ao nível da oração, podemos pensar em uma asserção monoglóssica, no extrato léxico-gramatical, mas, ao considerarmos o estrato semântico-discursivo, os significados construídos, o conjunto das asserções no tecido verbal como um todo será heteroglóssico. (VIAN JR., 2010, p. 35 e 36).

Sobre isso, Martin e White (2005) ainda nos indicam que as manifestações *monoglóssicas* se ramificam em dois ideais distintos que aparecem como pontos a serem questionados ou pontos considerados pacíficos sob as condições discursivas em que foram produzidas. Os pontos pacíficos, também reconhecidos como pontos assertivos, são aqueles que expressam ideias hegemônicas já reconhecidas como verdadeiras e inquestionáveis pela comunidade discursiva. Essas avaliações são atualizadas com base em construções verbais que indicam processos relacionais e nominalizações, indicando asserções verossímeis para aqueles alinhados às proposições. Vejamos os exemplos a seguir transcritos do nosso *corpus* de análise:

- (1) No Brasil, a cerveja **é** a bebida mais consumida em todas as faixas etárias (RP4ANA);
- (2) Nosso planeta **é** composto por 70% de água (RP2OTD);
- (3) O alcoolismo na escola **consiste** em um problema grave para a atual sociedade (RP7APD);
- (4) A sexualidade **tem** início no ser humano desde seu nascimento e está associada a sentimentos afetivos (RP8ASS).

Nesses exemplos, podemos observar que a voz autoral não abre espaço para alternativas dialógicas que permitam a entrada de posicionamentos de terceiros. As asserções são construídas de forma que o escritor parte do pressuposto de que o leitor já tem esses significados como verdadeiros e partilhados solidariamente, de forma a não gerar conflitos entre os dois. Logo, as declarações de que *a cerveja é a bebida mais consumida no Brasil*; *o planeta é composto por uma porcentagem X de água*, *o alcoolismo é um problema enfrentado pela escola*; e *a sexualidade se inicia no homem desde seu nascimento* são colocações que não

apresentam abertura para negociação de sentidos por se tratar de fatos que sucedem na comunidade discursiva como verdades para seus representantes. Aqui, as proposições são tomadas como fora de questão, ou seja, indiscutíveis, conseqüentemente, recebem o tratamento como informação “dada”.

Por outro lado, verifica-se a existência de efeitos *monoglóssicos* caracterizados por carregar um teor presumível. Apesar dos pontos *monoglóssicos* presumíveis fecharem o canal para a negociação de significados, fica clara, nessas manifestações, a noção de subjetividade autoral no texto. Aquele que considera a asserção como inquestionável é o próprio autor/falante, que não abre espaço para o diálogo entre vozes permeadas 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.

- (5) os adolescentes **precisam ser** mais bem conscientizados sobre os possíveis danos a saúde [...] (RP4ANA);
- (6) **É importante** que tenha entre pais e filhos a confiança [...] (RP8ASS);
- (7) **É obrigação** da escola fazer com que os alunos economizem [...] (RP9AEO).

Transcritos dos relatórios científicos, os exemplos 5, 6 e 7 evidenciam total subjetividade por parte dos alunos pela consideração dessas afirmações como verdadeiras. Perceba que a presença de modalizadores de fala indica o ponto de vista autoral mantido como verossímil para seu público potencial. Por outro lado, na verdade, ainda que as asserções sejam *monoglossicamente* declaradas, esses fatos não são tidos como de total concretude para toda a comunidade discursiva, podendo existir outros olhares para os mesmos fenômenos. Entretanto, os autores se utilizam dessas estratégias para estabelecer solidariedade discursiva com seu interlocutor, a fim de sustentar as afirmações consideradas, pelo seu olhar, como factuais. Essas escolhas geram um efeito de alinhamento do leitor com as opiniões expressas. Ainda que existam outros posicionamentos, os autores, estrategicamente, se utilizaram desses efeitos como forma de tornar seus pontos de vista como verdadeiros, enfraquecendo os contrários por nem, ao menos, levar em consideração a existência dos mesmos. *Precisa ser*, *É importante* e *É obrigação* são expressões que apresentam os fatos como inquestionáveis e “fim de assunto!” para voz autoral.

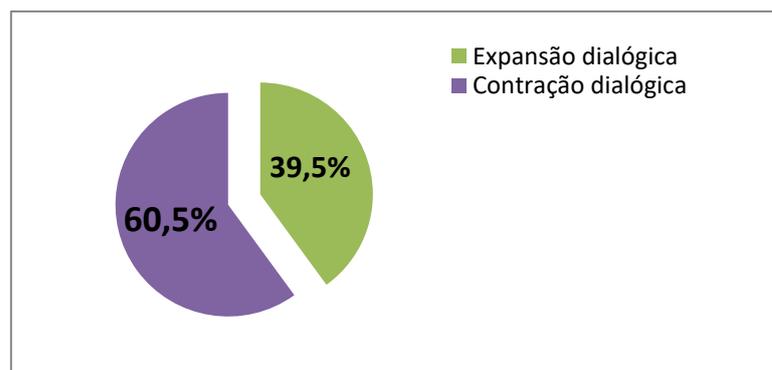
Foram encontrados 222 casos de manifestações *monoglóssicas* nas produções analisadas, totalizando 27,5% das avaliações por *Engajamento*. Se compararmos de forma ampla a quantidade de ocorrências pontuadas no *corpus*, o gráfico 1 já nos fornece um

parâmetro inicial de que os alunos, ao produzirem seus relatórios científicos, parecem optar, com maior intensidade, pela abertura das negociações de significados com outras vozes, em detrimento do uso de asserções *monoglóssicas* que encerram esse canal dialógico. Vejamos, agora, como se deu a relação entre as ocorrências *heteroglóssicas* de expansão e *contração dialógicas* nos textos.

6.1.2 Um parâmetro geral de *heteroglossia*

Diferentemente das asserções tidas como *monoglóssicas*, as manifestações compostas por *heteroglossia* participam da maior parte das avaliações de *Engajamento* encontradas nas produções, 72,5%. No plano léxico-gramatical, ao mesmo tempo em que podemos nos deparar com orações que não apresentam aberturas para diálogos questionáveis, pelo fenômeno da *heteroglossia*, entram em campo as categorias de *Expansão* e *Contração dialógicas*, como maneiras de expressão linguística para a realização de diálogos entre vozes posicionadas no texto. Conforme o gráfico 2, notamos que 39,5% dos casos *heteroglóssicos* são de cunho dialógico expansivo, enquanto 60,5% apresentam um teor que contrai dialogicamente os significados negociados. Foram pontuadas 355 avaliações de *Contração dialógica* e 232 ocorrências de *Expansão dialógica*.

Gráfico 2 – Categorias de *Heteroglossia* (*Contração* e *Expansão Dialógicas*)



Quando o produtor textual manifesta um senso contraditório a algum posicionamento externo, ele está atualizando um mecanismo que contrai dialogicamente seu discurso. Nesse sentido, a palavra do “outro” passa a ter lugar no escopo textual somente como uma premissa passível de questionamento ou refutação. 60,5% dos casos de avaliação por *heteroglossia* encontrados em nosso *corpus* são por *Contração Dialógica*. É perceptível, no exemplo (8), que o aluno se utilizou de suas avaliações para contrair o diálogo entre as vozes em seu texto:

- (8) **Apesar de** os autores mostrar (sic) um conjunto de motivos que poderiam fazer um professor se desmotivar em sua profissão, os autores responsabilizam os próprios professores pela sua própria desmotivação: *os próprios professores desestimulam-se para ensinar*. **Consideramos** que um professor **não** se desestimula sozinho. Um conjunto de coisas influenciam para que um professor fique assim. Assim, **pesquisadores, como Praxedes (2010), mostram** que os baixos salários, a falta de apoio dos pais e o excesso de carga horária são fatores que desestimulam o educador (RP16ADD).

Primeiramente, o aluno utilizou uma avaliação de *Contra-Expectativa* para levar em consideração a voz dos supostos “autores” citados, para poder construir sua argumentação contrária. Ora, ao reconhecer a voz do outro, o autor pôde fixar uma exceção vazada por uma brecha de escape encontrada na ideia do “*conjunto de motivos que poderiam fazer um professor se desmotivar em sua profissão*”. Ao analisar a premissa de que o próprio profissional seria o responsável pela sua desmotivação, o autor atualiza uma avaliação por *Ponderação* que apresenta um posicionamento inverso ao considerado pelas vozes externas supracitadas. Através de uma *Negação*, em “*um professor não se desestimula sozinho*”, o aluno passa a contrariar a voz daqueles pesquisadores que ele havia estudado, fortalecendo seus argumentos por indicar uma postura contrária a que está sendo refutada. Surge, então, uma segunda voz para seu posicionamento: o *Endosso* arquitetado pela presença da voz de Praxedes, autor que corrobora com aquilo que pretende ser defendido. Nesse caso, o aluno chega ao grau máximo de responsabilização discursiva por comprometer-se veementemente com aquilo que está sendo dito. Ele contrai dialogicamente o discurso, restringindo a abertura para os posicionamentos alternativos externos aos seus.

Os fenômenos pertencentes à classificação de *Expansão Dialógica* pontuam 39,5% das avaliações por *heteroglossia* no nosso *corpus*. Quando permitimos alternativas dialógicas entre vozes, alinhando nossas posições e abrindo a possibilidade de negociações solidárias, utilizamos o fenômeno linguístico da *Expansão Dialógica*. Segundo Vian Jr. (2010), nesse tipo de avaliação, “o produtor textual faz com que a proposição contida em sua voz seja apenas uma das diferentes possibilidades de posições que pode assumir, propiciando, desse modo, a abertura para posicionamentos alternativos, de aceitação ou rejeição”. Observamos com clareza esse tipo de ocorrência quando lemos o trecho 9 de um relatório de pesquisa em que o grupo trabalha com a temática da promiscuidade na adolescência e seus fatores de risco.

- (9) **Parece que** transar de forma irresponsável, beber e usar drogas viraram “moda” entre os adolescentes e isso **pode** gerar grandes problemas na sua vida. Gravidez na adolescência, chance de ser contaminado com uma Doença Sexualmente Transmissível (DST) e a desvalorização social são algumas consequências dessa atitude desenfreada que o jovem toma. **Pires (2011) alega que** “XXXXXXXXXXXXX”. **Para Carmo e Van der Sand (2007)**, a colaboração da escola, família, instituições de saúde e sociedade em geral é o desafio para minimizar as consequências dessas atitudes dos adolescentes (RP18APN).

A primeira observação a ser feita com base no exemplo 9 é sobre a forma como o autor se utiliza de estratégias para distanciar-se do comprometimento com o que está expresso. Já de início, temos a oportunidade de verificar uma introdução ao diálogo através de uma avaliação por Evidência. Os termos “*parece que*” indicam uma voz que interpreta evidências dentre várias outras que podem existir no círculo discursivo. Essa responsabilidade enunciativa é ainda mais demarcada pela marca de Probabilidade fixada pelo modal “pode”, por se tratar de uma voz que formula uma hipótese dentre várias outras que coexistem com a sua, expandindo, então, a solidariedade discursiva para o diálogo entre outros posicionamentos. Perceba que a voz autoral, até aqui, busca realizar um constante movimento centrífugo de abertura para questionamentos. Ela não encerra ou restringe o canal para a entrada de posturas alternativas, mas deixa evidente que aquilo que está sendo atualizado seria, apenas, mais uma representação construída pelo seu entender, não anulando a presença de outros “entenderes” e resultando em um distanciamento pela responsabilidade discursiva, já que se deixa claro que o posicionamento é passível de intervenções dialógicas.

O fenômeno da *expansão dialógica* ainda é mais acentuado quando o autor retira sua própria voz do escopo textual para dar espaço aos ideais alheios como composição de suas argumentações. Ora, as vozes de Pires, Carmo e Van der Sand são acionadas como avaliações por *Distanciamento* e *Reconhecimento*, respectivamente. Na primeira, além da utilização do recurso das aspas, ao expressar exatamente o que foi afirmado por Pires, o produtor textual atualiza o verbo “alegar”. A transitividade dessa construção, por si só, expressa um valor semântico de afastamento total do enunciador com o conteúdo do objeto. Então, fica como se a voz autoral repassasse a responsabilização pelo que é afirmado para outra pessoa, preservando sua face dos possíveis questionamentos potencializados em direção ao seu texto. Motta-Roth e Scherer (2012) defendem que

As marcas de atribuição – por reconhecimento (Processo verbal SAAYS) e por distanciamento (marcas gráficas de citação/aspas) – sugerem uma expansão dialógica, pois sinalizam que o discurso citado/relatado é uma dentre diferentes posições sobre o assunto (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 26).

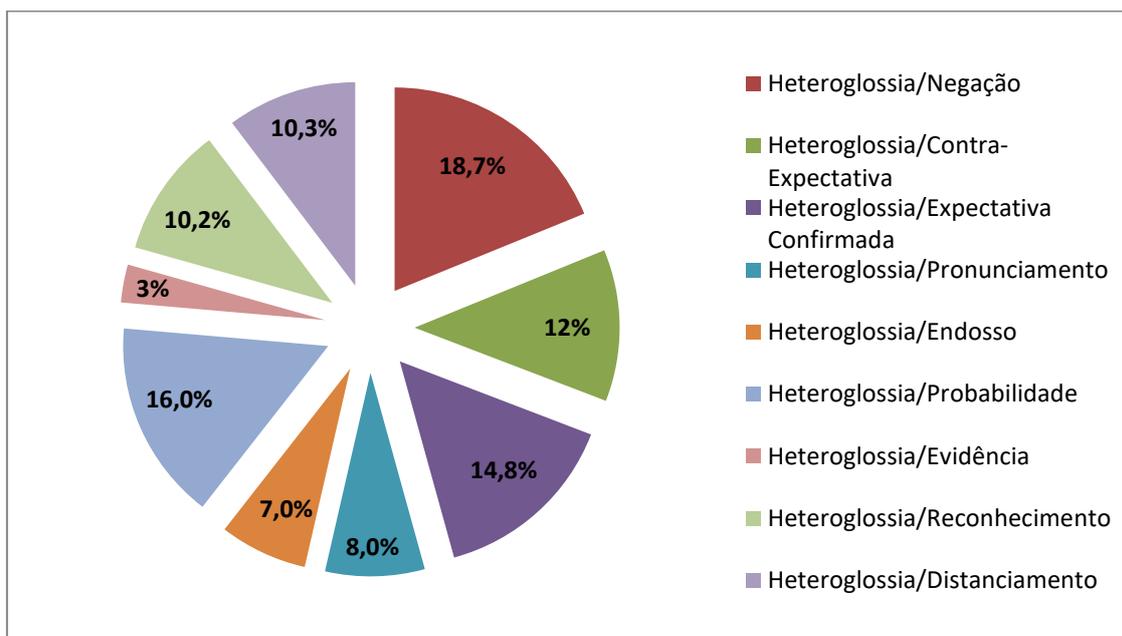
Van der Sand, no texto do exemplo (9), é convocado a participar do texto por uma avaliação atributiva de *Reconhecimento* em que o produtor textual lança a referência para, também, afastar-se do comprometimento autoral. Como vimos, o exemplo é totalmente lapidado por manifestações *heteroglóssicas* que expandem o diálogo e dão margem a posicionamentos alternativos. É de relevância percebermos como os autores desses exemplos realizaram suas escolhas léxico-gramaticais como estratégia argumentativa para alcançar os

níveis de responsabilização de fala almejados. Nenhuma dessas avaliações são frutos do acaso. Pelo contrário. Essas escolhas são atualizadas, pelo enunciador, como reflexos de seus posicionamentos diante dos múltiplos olhares que permeiam um mesmo campo de discussão. Vejamos, a partir de agora, com maior profundidade, como se deu o funcionamento de cada classificação *heteroglóssica* nos relatórios de pesquisa que analisamos.

6.2 Apurando olhares sobre as manifestações avaliativas presentes no *corpus*

Se afunilarmos ainda mais nossos resultados em formato de porcentagens, poderemos obter uma ampla visão de como essas categorizações foram expressas nas seções dos *Referenciais Teóricos* analisados. Dos 60,5% dos casos de ocorrências em *Contração Dialógica*, 18,7% são classificados como fenômenos de *Negação*, 12% de *Contra-Expectativa*, 14,8% de *Expectativa Confirmada*, 8,0% de *Pronunciamento* e 7,0% são manifestações por *Endosso*. Em contrapartida, dos 39,5% das avaliações por *Expansão Dialógica*, 16,0% são por *Probabilidade*, 3% por *Evidência*, 10,2% por *Reconhecimento* e 10,3% são casos de *Distanciamento*. Nesse momento, encaminhem-nos a uma explanação isolada de cada uma dessas classificações para uma melhor compreensão do universo *heteroglóssico* no nosso *corpus*.

Gráfico 3 – Categorias de *Engajamento* no texto (*Contração e Expansão Dialógicas*)



6.2.1 *Contração Dialógica: manifestações avaliativas de Contraposição por Negação e Contra-Expectativa*

Em alguns momentos de nossas vidas, encontramos-nos em situações nas quais expressamos nosso descontentamento sobre determinadas visões de mundo que nos rodeiam. Assim, lançamos nossas avaliações que expressam nosso rechaço por essas vozes e, então, acabamos por delinear nosso ponto de vista. Martin e White (2005) nomeiam essas manifestações avaliativas como avaliações de *Contraposição*, isto é, posições alternativas que seriam invocadas com o objetivo de serem diretamente rejeitadas, substituídas ou consideradas como insustentáveis (MARTIN e WHITE, 2005, p. 118).

Negar ou refutar a palavra de outrem é uma atitude que requer grande responsabilidade argumentativa no enunciado. Quando se contraria uma voz externa, o nível de engajamento discursivo se amplia em seu grau máximo por produzir um efeito de fechamento de ideias. Estrategicamente, posicionar-se de maneira contrária a uma voz potencializada não é uma tarefa simples, principalmente quando se trata de textos inseridos na esfera de produção científica. Depois de uma negação, espera-se que a voz autoral delineie um conjunto de ideias que respaldem suas colocações, resultando, no mínimo, em uma proposta coerentemente aceitável para comunidade discursiva em que o texto é destinado.

18,7% das manifestações por *heteroglossia* pontuadas em nossas análises estão classificadas como *Negação*. Foram catalogados 110 casos, dentre os quais destacaremos três para exemplificação. Vejamos:

- (10) O que muitos desses estudos **não** falam é do lado do professor (RP16ADD);
- (11) Educar **não** está resumido a passar e receber conteúdos (RP27OTA);
- (12) Adolescentes **não** tem encontrado no ambiente escolar, um espaço aonde (sic) suas dúvidas sobre suas sexualidades possam ser esclarecidas (RP33OEA).

É relevante destacar o grau de comprometimento que os produtores textuais assumiram ao atualizar as citadas asserções. Nos exemplos, encontramos situações em que as vozes autorais atualizam afirmações que não dão margem para a entrada dialógica entre pontos de vista divergentes aos seus. Na citação 10, por exemplo, ao refutar que *muitos desses estudos não falam o lado do professor*, o autor, através de um adjunto de negação, desconsidera, por completo, qualquer outro posicionamento que contrarie sua construção de pensamento, trazendo, como consequência, um alto grau de responsabilização para seu enunciado. Isso acontece porque, com base em suas reflexões, ele arquiteta uma linha de

pensamento que desconstrói as potenciais vozes que possam realizar confronto com a sua, desencorajando as outras propostas.

O mesmo acontece nas asserções 11 e 12. Os produtores textuais descartam o diálogo com correntes de pensamentos que apontam para uma educação baseada no ensino tradicional e na ideia de que a escola tem sido um espaço de debate em que o adolescente possa discutir sobre temas como a sexualidade. Segundo Martin e White (2005), esse tipo de avaliação não seria uma mera oposição lógica direcionada a uma sentença positiva/afirmativa, uma vez que o negativo necessariamente atua sobre o positivo, enquanto no sentido contrário não se observa essa reciprocidade (MARTIN e WHITE, 2005, p.118).

Ao mesmo tempo em que a voz autoral arrisca sua face perante o leitor, ao realizar avaliações por *Negação*, ela se compromete ao máximo com suas avaliações e se responsabiliza pelo exposto.

Se, em algumas vezes, nossas avaliações entram em cena puramente para refutar a palavra alheia, em outros casos, as vozes externas podem ser acionadas com o objetivo de desencorajá-la. É comum observarmos a entrada de certos posicionamentos no discurso com a finalidade de apresentar suas fragilidades, ou seja, as exceções que esses posicionamentos não conseguem abarcar. Quebra-se, então, a expectativa construída e revela-se um questionamento que, antes, não era esperado. Para esses tipos de avaliação, o Sistema da Avaliatividade emprega o nome de avaliação por *Contra-Expectativa*. Nesses tipos de avaliação, o engajamento discursivo é um pouco mais atenuado, quando comparado com a avaliação por *Negação*, mas não deixa de possuir alta carga de responsabilização autoral. 12% das ocorrências encontradas em nosso *corpus* são por esse tipo de avaliação. Vejamos como isso se manifesta nos recortes a seguir:

- (13) **Apesar** desses negativos dados, é possível haver métodos que diminuam esses números (RP03ICP);
- (14) **Embora** a fase do REM não resulte em um descanso profundo, não há dúvida de que ela é importante para a nossa recuperação emocional (RP10OSC).
- (15)[...] os pais que bebem incentivam os filhos a beberem, não por meio de palavras, **mas** por meio de atitudes (RP04ANA);

Nos exemplos 13 e 14, observamos partículas concessivas que representam proposições visadas a “combater” uma ideia que teria sido esperada pelo leitor. *Apesar de* e *Embora* estão inseridos como elementos que preveem uma expectativa que não pretende ser confirmada no decorrer dos discursos. Inicialmente, essas marcas concessivas reconhecem o valor de suas primeiras asserções, para, depois, desencorajá-las por meio da apresentação de

exceções. Essas exceções são responsáveis por enfraquecer os argumentos iniciais que demonstram insuficiência para se sustentar como verídicos em todos os casos. Nesse sentido, ainda que saibamos que *a fase do REM não resulte em um descanso profundo*, verificamos que ela possui um determinado grau de importância (exemplo 13). O mesmo acontece quando pensamos na ideia de que os *dados são negativos*, mas que não são fortes o suficiente para barrar a existência de métodos que atenuem seus impactos (exemplo 14).

Orações com teor adversativo também geram quebra da expectativa em uma avaliação. No exemplo 15, verificamos que a conjunção *mas* desconstrói o conteúdo de uma possível voz potencial. O autor prevê que o leitor poderia direcionar o sentido do texto para um determinado caminho e inicia uma estratégia argumentativa de prevenção através de uma avaliação por *Contra-Expectativa*. Com a finalidade de proteger sua voz e desencorajar possíveis pontos de vista alheios ao seu, o autor, através de um advérbio de negação, refuta a voz que pregaria *o incentivo dos pais por meio da palavra* e, por meio de um recurso adversativo, encaminha o leitor para o ponto que ele pretende chegar: *o incentivo dos pais por meio de suas atitudes*. Esse estilo de avaliação que contém negações e quebras intencionais com a expectativa textual cumpre um papel essencial no discurso, visto que reflete as crenças e ânsias particulares do destinatário (MARTIN E WHITE, 2005, p. 212) e despertam responsabilidade autoral arriscada nas entrelinhas.

6.2.2 *Contração Dialógica: manifestações avaliativas de Proposição por Expectativa-Confirmada, Pronunciamento e Endosso*

Assim como somos capazes de avaliar negativamente e discordar de vários aspectos que atravessam nosso prisma subjetivo de vida, também lançamos avaliações positivas que aproximam nossos ideais de outras vozes, resultando em um forte engajamento da nossa parte para com posicionamentos externos. Quando a voz textual deseja apontar o quão fortemente ela está engajada com um determinado ponto de vista, encontramos avaliações por *Proposição* (KAPLAN, 2004, p. 71). Esse alto investimento pessoal é empregado pelo emissor com a finalidade de mostrar o forte compromisso autoral com aquilo que está sendo afirmado.

Em nosso material de análise, 29,8% dos casos de avaliação *heteroglóssica* são categorizadas como valores de *Proposição*; que consideramos uma porcentagem considerável que já nos mostra evidências de que os produtores textuais têm tido a preocupação de

manifestar compromisso com as argumentações montadas. Vejamos alguns exemplos dessas manifestações a fim de observarmos os casos com maior profundidade.

- (16) **Claro que** o professor é o sujeito que tem mais poder na sala de aula (RP13OFB);
- (17) Que o Bullying em adolescentes representa um problema para as escolas **todos já sabem** (RP13OEA);
- (18) Na escola, **acreditamos que** esse tipo de situação não seja diferente (RP31OAN);
- (19) **Consideramos que** a escola e os alunos não estão preparados ainda para esse tipo de atividade com o celular (RP34OUD);
- (20) **Os pesquisadores afirmam que são** agredidas pessoas normalmente brandas que não se defendem [...] (RP20AED);
- (21) **Concordamos com Elias (2000) quando ela nos mostra que** [...] (RP19AID).

Os dois primeiros trechos desse grupo carregam uma avaliação *heteroglóssica* por *Expectativa-Confirmada*. Esse tipo de avaliação ocorre quando se sugere uma segunda voz para o “sim”, isto é, a voz autoral somada a uma externa que se alinha a essa proposição. Por ser considerado algo natural, óbvio e compartilhado pelos interlocutores, o produtor textual se utiliza dessa ferramenta como estratégia de incorporação da audiência em suas asserções, um diálogo entre vozes que partilham o mesmo conhecimento, no qual o “eu” textual se compromete e leva em consideração a suposta concordância passiva do receptor. Note que quando as vozes autorais, dos exemplos 16 e 17, atualizam as marcas *claro que* e *todos já sabem*, elas avaliam os contextos partindo do pressuposto de que a comunidade discursiva trata as ideias vinculadas como verídicas e compartilhadas. Levando em consideração os limites em que esses textos circulam, essas formulações representam um conjunto universal de crenças e valores, resultando no enfraquecimento de possíveis opiniões que, porventura, poderiam se manifestar. É por isso que esse tipo de avaliação também contrai, dialogicamente, a conexão entre vozes.

No nosso *corpus*, as avaliações por *Expectativa Confirmada* evidenciam 14,8% das manifestações, o terceiro maior índice em número de ocorrências.

A porcentagem de casos de avaliações categorizadas como *Pronunciamento* é de 8,0%. Esse tipo de avaliação se manifesta como vozes que deixam clara a subjetividade da voz autoral, isto é, envolve intervenção explícita ou a interpolação produzida pelo autor (MARTIN e WHITE, 2005, p. 127). Nos exemplos 18 e 19, observamos uma boa parcela de engajamento dos produtores com as proposições atualizadas, pois quando verbos que demonstram grande carga de responsabilização autoral (concluir, acreditar, considerar, achar, pensar etc.) são acionados, principalmente em textos científicos, já se espera o pronunciamento do autor com relação a algum fato ou fenômeno discorrido. Essa, sem

dúvida, é uma das principais características da linguagem descritiva em textos científicos. *Acreditamos que* e *consideramos que*, marcas linguísticas destacadas nos exemplos analisados, revelam que, embora reconheçam a diversidade de pontos de vista dialógicos, as vozes autorais se posicionam em sentido contrário a essas possíveis opiniões. Isso acontece porque o conteúdo da asserção é lançado como desafiador a qualquer outra voz, gerando um maior custo interpessoal, para aqueles que tenham a pretensão de confronto, e diminuindo a interação dialógica entre as vozes. Nesse sentido, fica claro que, ao avaliar os contextos, os autores reconhecem a multiplicidade de vozes permeadas, embora não avaliem positivamente outras opções de interpretação.

A última classificação de análise pertencente ao grupo de *Contração Dialógica* é avaliação por *Endosso*. Esse tipo de avaliação se manifesta pelo acionamento de vozes que, somadas aos posicionamentos do produtor, buscam a fortificação argumentativa. Como se fossem suplementos intensificadores, as avaliações por *Endosso* possuem o menor grau de engajamento autoral, quando levada em consideração a hierarquia dos elementos que fecham o diálogo discursivo.

Os exemplos 20 e 21 retratam bem como essas avaliações se apresentaram em 7,0% do nosso material de análise. Vale observar que os termos destacados “Os pesquisadores afirmam que” e “Concordamos com Elias (2000) quando ela diz que” representam a entrada de vozes externas dentro do discurso. Essas formulações são interpretadas pelos produtores textuais como válidas e dignas de confiança por estarem cobertos pela garantia de suas autoridades. Nos exemplos, isso foi alcançado pelo uso dos verbos processuais *afirmar* e *dizer* (poderiam ter sido manifestados por nominalizações verbais) que expressam o alicerce construído pelo autor para endossar seus argumentos, ou seja, traz uma nova voz para suplementar seus argumentos, mas demonstrando, em certa medida, engajamento com as afirmações pautadas.

Nesse momento, o leitor poderia lançar o seguinte questionamento: mas se as vozes externas, nesses exemplos, foram explicitamente chamadas, como funcionaria a relação de responsabilidade autoral levando em consideração esses pontos de vista externos? Realmente, essa é uma linha tênue que deve ser refletida aqui. O leitor poderia estar pensando que, já que uma voz externa foi acionada de maneira explícita, o autor se evadiria do comprometimento discursivo no texto. Pensando nisso, percebamos que a responsabilidade pelo conteúdo pautado nas asserções está sendo compartilhada por ambas as vozes. Nas proposições 20 e 21,

as vozes autorais não anularam seu comprometimento discursivo. Pelo contrário, tanto a voz interna (voz autoral) quanto a externa (voz de autoridade) entram em um espaço de alinhamento conjunto em que ambas dividem uma parcela de engajamento. Na citação 20, por exemplo, o *Endosso* pela presença d'*Os pesquisadores* é articulado como estratégia de nutrição argumentativa. Verbos como *afirmar*, *apresentar*, *mostrar*, *dizer*, *pontuar*, *argumentar* etc., nem sempre, são trazidos à tona como forma de distanciamento autoral, mas, como visto, podem ser usados com a finalidade de fortalecer o peso argumentativo e aumentar o custo interpessoal de confronto entre vozes.

Ao todo, foram pontuados 355 traços avaliativos por *Contração Dialógica*, cerca de 60% das avaliações por *heteroglossia* encontradas. Abriremos, agora, uma seção que tratará das manifestações *heteroglóssicas* por *Expansão Dialógica*. Vejamos suas peculiaridades e como elas foram representadas nos textos que compõem nosso *corpus*.

6.2.3 *Expansão Dialógica*: manifestações avaliativas de *Ponderação* por *Probabilidade* e *Evidência*

Assim como somos capazes de estreitar o canal dialógico entre vozes alternativas que permeiam um determinado campo discursivo, também podemos ampliar o espaço de diálogo entre diferentes posicionamentos e fazer com que o conteúdo de nossa voz transpareça, apenas, como uma opção entre as várias possibilidades que podem ser assimiladas. Em nosso material de análise, foram pontuados 232 casos que refletem essas avaliações que expandem dialogicamente a relação entre posicionamentos.

As manifestações que revelaram avaliação por *Expansão Dialógica* somam cerca de 40% dos casos encontrados, sendo que 19,0% são por *Ponderação* e 20,5% por *Atribuição*. Realizadas por locuções modalizadoras, as avaliações por *Ponderação* estão calcadas na subjetividade autoral, na qual reconhece e valida posicionamentos externos ao seu, abrindo uma relação solidária entre vozes (VIAN JR. 2010, p. 36 e 37). Por outro lado, as avaliações por *Atribuição* tendem para utilização de mecanismos que, de forma direta ou indireta, acionam fontes externas, se eximem de responsabilização autoral e reconhecem a validade de posicionamentos externos (MARTIN e WHITE, 2005, p. 111). Explanemos, primeiramente, as ocorrências por *Ponderação* demonstradas nos exemplos que seguem:

(22) Esse tempo dedicado **pode** ser a causa de um dos principais problemas enfrentados pelos professores em sala de aula (RP10OSC);

- (23) Apesar desses negativos dados, **é possível** haver métodos que diminuam esses números (RP03IPC);
- (24) **Parece ser** interessante para a economia e meio ambiente a utilização de recursos simples que ajudem nossa reserva natural se manter viva (RP25CFA);
- (25) **Percebemos** que em nosso dia está havendo um grande desperdício de alimentos (RP30ODD).

Todos esses trechos carregam algo em comum: todos eles possuem manifestações avaliativas que revelam o reconhecimento de suas vozes como, apenas, mais um no meio de várias outras. É interessante notar que, a partir de agora, entrarão em cena um conjunto de proposições que se relacionam com outros posicionamentos de forma mais “leve”, isto é, menos tencionada ou menos incisiva.

Nesse conjunto, os dois primeiros exemplos englobam as avaliações *heteroglóssicas* por *Probabilidade*. Aqui, verificamos que as vozes autorais realizam mecanismos de elaboração de hipóteses que convivem, solidariamente, com um conjunto de outras conjecturas. No *corpus*, essas avaliações foram manifestadas por modalizadores auxiliares, adjuntos modais, verbos mentais etc. Na formulação 22, por exemplo, é possível visualizar que a inserção do modalizador epistêmico *pode* carrega um valor de probabilidade do acontecido. O locutor assume um posicionamento favorável à proposição por considerar como válida a ideia de *causa* envolvida no enunciado. Entretanto, por não se manter totalmente incisiva em suas colocações, fica clara a ideia da “proteção da face” autoral quando a voz interna “abre brechas” para a consideração de pontos de vista alternativos que possam exercer influência dialógica no discurso. Foram sinalizadas 93 avaliações com essas características, representando 16% das ocorrências *heteroglóssicas*, o maior percentual de avaliações que expandem o diálogo discursivo.

No exemplo 23, a presença do adjetivo modalizador⁸, na expressão *é possível*, sinaliza para um valor probabilístico em que o produtor textual assume uma perspectiva favorável à asserção de que *existem métodos que interfiram nos números*. O leitor poderá pensar que parece ser precipitado tirar essas conclusões, pois, somente por esse recorte, torna-se inviável afirmar que a voz autoral se posiciona a favor da proposição. Entretanto, se levarmos em consideração os argumentos que seguem no escopo textual, notaremos que, logo após a entrada do recurso avaliativo por *Ponderação*, o autor se utiliza de uma avaliação atributiva

⁸ Martin e White (2005, p. 105) nomeiam essas marcas linguísticas como *Modal Attributes*. Esses recursos podem ser manifestados no texto através de expressões como *é possível que...*, *é provável que...*, etc.

para calcar suas colocações⁹. Apesar de uma tomada de posição, a voz autoral busca atenuar seu nível de engajamento ao abrir diálogo entre as vozes do *é possível* e do *não é possível*.

As duas últimas citações dessa seção se classificam em avaliações por *Evidência*. Nesse tipo de avaliação, é perceptível a presença de interpretações realizadas pelas vozes autorais levando em consideração um conjunto de evidências que circula no contexto comunicativo. Esse fenômeno linguístico expande dialogicamente o discurso por compreender a dedução autoral como uma entre as múltiplas interpretações que podem ser realizadas. A proposição é construída como um contingente e está subjetivamente derivada de um processo de dedução ou conjectura (MARTIN e WHITE, 2005, p. 110).

Os exemplos 24 e 25 demonstram bem como isso acontece. A expressão em destaque *parece que* e a construção verbal *percebemos* apontam para as marcas linguísticas que Chafe e Nichols (1986) já chamavam de articulações por *Evidencialidade*. Trata-se da fonte da informação frasal. Aqui, leva-se em consideração o grau de veracidade sobre aquilo que está sendo exposto. Será que o enunciador vivenciou de forma concreta o conteúdo de sua fala ou interpreta evidências e, a partir daí, tira suas próprias hipóteses e conclusões? No caso das avaliações por *Evidência*, os exemplos 24 e 25 se enquadram como respostas positivas para a segunda pergunta. Naturalmente, é observável que se trata de interpretações simples retiradas através de deduções pelo conhecimento de mundo que a voz autoral possui.

Foram pontuadas apenas 18 ocorrências desse tipo de avaliação (3,0% das manifestações), o menor índice com relação às outras avaliações por *heteroglossia*. Vejamos, agora, as últimas ocorrências avaliativas e a forma que elas se apresentaram como manifestações atributivas de avaliação por *Engajamento*.

6.2.4 Expansão Dialógica: manifestações avaliativas de Atribuição por Reconhecimento e Distanciamento

A última categoria que prestaremos análise está voltada para o menor nível de engajamento do esquema *heteroglóssico*. Trata-se das avaliações que dissociam explicitamente a proposição da voz textual, atribuindo a responsabilidade discursiva a fontes externas (MARTIN e WHITE, 2005 p. 111). Nos textos científicos, a avaliação por *Atribuição* é constantemente empregada e é utilizada para tecer uma rede de conhecimentos

⁹ Indicamos a observação do Relatório de Pesquisa 03 que segue no Anexo desse estudo.

que devem estar relacionados e dar suporte aos estudos autorais. No nosso *corpus*, essa realidade não poderia ser diferente. 20,5% das ocorrências avaliativas atribuem a carga dos conteúdos textuais a vozes de autoridade consideradas pertinentes na composição dos *Referenciais Teóricos* analisados. Verifiquemos as quatro amostras abaixo para compreender como esse fenômeno se manifestou no universo do nosso material de análise.

- (26) **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% (RP28OED);
- (27) **Eles falaram que** também não receberam informações vindas de suas antigas escolas (RP24FDI);
- (28) Por isso, **Dreher (2008) afirma que** *Programas do Uso Racional da Água são realizados por todo o mundo, através de leis [...]* (RP25CFA);
- (29) **Pires (2011) alega que** “XXXXXXXXXXXX” (RP18APN).

Os dois primeiros exemplos desse conjunto se organizam em avaliações por *Reconhecimento*. Segundo Vian Jr. (2010), “os recursos de Reconhecimento possibilitam ao produtor do texto não expressar explicitamente o seu posicionamento em relação à posição do valor que apresenta no texto, mas faz isso pela voz do outro” (VIAN JR., 2010, p. 37). As citações 26 e 27 apresentam proposições que reconhecem a palavra do outro e, por essa razão, diminuem o custo interpessoal da entrada dialógica entre vozes alternativas e as afirmações apresentadas. Como essas afirmações não pertencem às vozes autorais, atenua-se o comprometimento do enunciado, preservando a face daquele que articulou as ideias externas. Na amostra 26, a expressão *Segundo os dados do censo escolar 2011*, por exemplo, transfere a responsabilidade enunciativa para uma fonte externa. Por uma relação de confiabilidade, a voz autoral demonstra menos engajamento discursivo por “livrar-se” de quaisquer erros que possam ocorrer nas declarações. Desse modo, ao explicitar a fonte das informações, o autor se distancia e realiza um movimento de transferência pela veracidade dos fatos para outrem.

Já na proposição 27, houve uma das características mais salientes para esse estilo de avaliação: o uso de verbo *dicendi* para a introdução de falas alheias. *Falar, demonstrar, acreditar e mostrar* são algumas dessas manifestações que receberam destaque em nosso material de análise. Para uma percepção mais universal do caso, foram sinalizados cerca de trinta casos de avaliações por *Reconhecimento* em que o recurso dos verbos *dicendis* foi empregado pelos autores. No recorte *Eles falaram que...*, observamos a voz textual se esquivando, mais uma vez, do comprometimento informativo do texto, abrindo espaço para discussões que não encerrem as possibilidades de debate. Ao todo, 10,2% dos casos entraram para esse cenário avaliativo, resultando em um número de 58 ocorrências em todo *corpus*.

Nesse momento, estamos na fase de verificação da última subcategoria avaliativa de nossa análise; observaremos as formulações em que os produtores textuais demonstraram o grau máximo de afastamento da responsabilidade enunciativa. Ao atualizar avaliações por *Distanciamento*, o locutor expressa explicitamente o seu total descompromisso com as asserções instanciadas. Segundo Martin e White (2005), essas formulações são normalmente empregas por verbos que expressam transferência de informações, como, por exemplo, o verbo *alegar*, e as citações diretas realizadas por marcações de aspas que atualizam fielmente a palavra de uma determinada fonte (MARTIN e WHITE, 2005, p. 113).

Os exemplos 28 e 29 apresentam exatamente essas marcas que os autores citaram. Com objetivo de atestar que as responsabilidades pelas afirmações não são suas, as vozes textuais se utilizaram do recurso das citações diretas (uso de aspas ou marcação itálica) e verbos *dicendi* (*afirmar* e *alegar*, respectivamente). Caldas-Coulthard *apud* Martin e White (2005) já havia observado que a utilização do verbo *alegar* constrói um contexto no qual o autor se desconecta da proposição que está sendo reportada. No exemplo 29, observamos que o emprego do verbo *alegar* causa uma interpretação de desprendimento, por parte do produtor, com a carga informativa de sua proposição. Quando lemos, 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. Nesse sentido, notamos, aqui, uma clara situação de *Expansão Dialógica* em que custo interpessoal no discurso é atenuado em seu grau máximo.

É interessante ainda observar que mais da metade dos casos de avaliação por *Distanciamento* são instanciados por meio de circunstanciais de ângulo (*De acordo com X; Segundo Y,...; Para Z,...*) que manifestam total transferência do comprometimento discursivo para vozes externas. Dos 10,5% de avaliações classificadas nessa categoria, cerca de 5% carregam essa característica em seus enunciados.

Agora, com uma visão abrangente desse quadro avaliativo, conseguimos retirar algumas conclusões prévias que vão ao encontro do primeiro objetivo específico desse estudo: *identificar, na seção Referencial Teórico produzida nos relatórios científicos do aluno, as manifestações avaliativas de Engajamento (MARTIN e WHITE, 2005) utilizadas para construir argumentos científicos*. Foram pontuados 809 casos de avaliações por *Engajamento*, sendo 222 classificadas como avaliações *monoglóssicas* e 587 como avaliações *heteroglóssicas* que perpassam todas as subcategorias encontradas na rede de classificação

desse subsistema. Mais da metade das avaliações (60,5%) é calcada no solo das *Contrações Dialógicas*, enquanto 39,5% entram no âmbito expansivo do diálogo.

Essa maior quantidade de avaliações que tende ao fechamento do diálogo entre vozes parece apontar para um conjunto de produções textuais preocupadas com a responsabilização autoral. Não podemos afirmar, somente por essa etapa da análise, que os alunos de NTPPS demonstram possuir, em suas produções científicas, uma adequada competência de engajamento autoral sem, antes, analisar o amplo contexto avaliativo de cada *Referencial Teórico*, individualmente. Entretanto, podemos retirar algumas conclusões iniciais que sinalizam para boas perspectivas.

Primeiramente, é interessante notar que o número de casos de avaliações por *Reconhecimento* e *Distanciamento* (20,5%), mecanismos argumentativos que refletem mínima responsabilidade autoral, se manifestou de forma equilibrada, quando comparado aos índices de ocorrências de outras avaliações. Estudos como os de Ninin (2012) e Ninin e Bárbara (2013), apesar de trabalharem com textos científicos de avançados níveis acadêmicos, já alertam para o uso exagerado e inadequado que alguns escritores fazem dos recursos avaliativos por *Atribuição*, em seus textos de divulgação científica. Em linhas gerais, o que temos aqui é um caso que se diferencia um pouco dessa realidade, quando observado o parâmetro geral das avaliações pontuadas. Naturalmente, estamos cientes de que se trata de dois contextos de produção bem diferenciados, um acadêmico e outro escolar. Porém, isso evidencia que os produtores dos textos analisados não optaram somente pela chamada direta de vozes externas para compor a base teórica de suas pesquisas, mas diversificaram o tratamento avaliativo dado aos posicionamentos, articulando as negociações dos significados por meio das outras estratégias avaliativas disponíveis no Sistema.

Em segundo plano, é válido ressaltar que a maior parcela de avaliações pertence ao campo das *Contrações Dialógicas*. Isso significa que, na maioria dos casos, houve uma considerável busca por estratégias argumentativas que objetivaram o questionamento entre posicionamentos e a forte defesa do ponto de vista autoral. Isso provavelmente será comprovado no próximo passo da análise em que discutiremos os diferentes graus de engajamento textual e as marcas de autoria em nossas produções. Até aqui, realizamos, principalmente, considerações quantitativas desse universo de dados que temos em nossas mãos. Entretanto, qualitativamente, o que tudo isso quer dizer? Que interpretações podem ser feitas com base nesses números? Qual a relação dessas porcentagens com o grau de

engajamento discursivo dos produtores textuais? Na segunda parte da análise, refletiremos sobre esses questionamentos e delinearemos um percurso interpretativo que nos auxiliam para a compreensão dessas respostas.

6.3 Apurando olhares sobre o grau de engajamento assumido pelos produtores textuais

Nesse momento, discutiremos pontos muito importantes para o presente estudo. Chegamos à etapa em que responderemos algumas das perguntas que norteiam nossas principais indagações, compreenderemos o grau de comprometimento discursivo que refletirá no quão engajado os produtores textuais demonstram estar ao realizar suas reflexões teóricas no texto. Dessa forma, passamos a nos perguntar: o aluno, ao escrever seu texto científico, demonstra possuir responsabilidade autoral? Assume o engajamento necessário esperado em textos científicos? Exime-se? Qual o grau de engajamento autoral desse aluno? Para responder essas perguntas, é interessante observar, primeiramente, alguns pontos relevantes.

Para nós, falar sobre engajamento e comprometimento autoral está relacionado com a forma como o produtor textual se engaja diante do conteúdo que está informado em seu texto. Trata-se da maneira como ele assume um posicionamento diante de outros possíveis posicionamentos e como ele apresenta responsabilidade por aquilo que está sendo exposto em seu escopo textual. Sabemos que, muitas vezes, alguns autores se eximem dessa responsabilidade e acionam outras vozes com objetivo de atenuar ou, até mesmo, transferir totalmente essa carga para outrem. Entretanto, também sabemos que muitos autores preferem se pronunciar diante dos fatos e assumir uma parte do peso do comprometimento textual. Alguns despertam vozes para questionar, outros simplesmente para dizer. Uns articulam seus argumentos internos com os externos, enquanto outros acolhem a voz alheia sem o exercício de maiores reflexões sobre os temas manifestados. Sobre isso, Ninin e Bárbara (2013) afirmam que

Recorrendo a diferentes enunciados, apresentando a voz textual a partir de múltiplas perspectivas individuais e sociais, o subsistema de Engajamento responsabiliza-se, portanto, por posicionamentos assumidos pela voz textual, dialógicos e heteroglóssicos, para possibilitar responsividade por parte do ouvinte/leitor (NININ e BÁRBARA, 2013, p. 130).

Esse é dos principais pontos abordados no subsistema *Engajamento* elaborados por Martin e White (2005). Esses autores previram que existem pesos diferenciados de engajamento autoral quando se constrói uma argumentação e pensaram em um esquema

(figura 9) que aponta para um intervalo de níveis de engajamento discursivo que são sinalizados por marcas linguísticas de avaliação atualizadas pelos produtores textuais.

Em textos científicos, como o material que estamos analisando, existe uma maior cobrança com relação ao nível de engajamento autoral no texto, visto que essa é uma garantia da manutenção do conhecimento que a ciência vem produzindo, resultando, portanto, em uma particularidade da função social que esse domínio discursivo requer. Ninin e Bárbara (2013) cunharam o termo *autonomia e desenvolvimento intelectual do aluno* como indício de que o corpo discente, produtor de ciência, precisa compreender que seus posicionamentos internos são estritamente necessários para a permanência do movimento da engrenagem científica (NININ e BÁRBARA, 2013, p. 142).

Para analisar esses posicionamentos, é necessário que o texto seja visto em sua formação global, levando em consideração o conjunto de avaliações atualizadas pelo produtor textual e a forma como ele construiu seus posicionamentos em frente aos pontos de vista externos aos seus. Veremos, por exemplo, que a realização de mecanismos de *Expansão Dialógica* pode ser utilizada como estratégias argumentativas de suplementação da voz autoral ou podem ser simples recursos de distanciamento da responsabilidade enunciativa. Por isso, é necessária bastante cautela nessa etapa da análise tendo em vista que o quantitativo de avaliações de um determinado estilo pode não refletir, necessariamente, no perfil de engajamento autoral. Deve-se realizar uma análise que priorize a construção global do texto e a maneira como os posicionamentos internos foram articulados aos externos para concluir a qualidade de engajamento autoral que os produtores textuais demonstram ter.

Tomando como base o esquema de medição de responsabilidade autoral, disponibilizado pelo subsistema *Engajamento*, utilizemos a tabela 2, apresentada no capítulo IV desse estudo, como norteador dessa etapa da análise. Guiados por esse “termômetro”, teremos a oportunidade de compreender o perfil de quão comprometido os alunos de NTPPS estão em suas produções textuais. Como previsto em nossos procedimentos metodológicos, pensemos em um intervalo de cinco níveis, em que (1) corresponde ao nulo reconhecimento explícito de vozes externas e (5) indica o grau máximo de responsabilização autoral. Enquanto o nível (2) expressa o grau mínimo de engajamento discursivo, os níveis (3) e (4) apontam para textos classificados em um *status* de médio e bom engajamento das vozes textuais, respectivamente. Analisemos, na íntegra, quatro *Referenciais Teóricos* que demonstram cada um desses níveis de comprometimento autoral e, a partir dessa amostragem

explicativa, poderemos retirar as conclusões necessárias para o cumprimento dos objetivos traçados para essa etapa da análise.

6.3.1 Textos classificados em Nível 1 com base no grau de engajamento autoral

Os textos classificados em Nível 1 são aqueles que embasam suas reflexões somente no senso comum adquirido pelo seu conhecimento de mundo devido a experiências físico-sensoriais. Não conseguem ultrapassar essas barreiras pelo não reconhecimento de outras vozes que possam dar suporte à sua argumentação, tampouco avaliar fatos por meio de evidências ou geração de hipóteses.

Em nosso material de análise, não foi identificada nenhuma produção que se alinhasse a esse perfil textual. Devido à própria abordagem de estudos em iniciação científica que o NTPPS carrega ao longo de suas aulas, acreditamos que o motivo pela não aparição desse nível se dê pelo fato da metodologia das aulas ministradas e da formação que os professores da disciplina recebem para trabalhar os diferentes movimentos retóricos que o gênero relatório de pesquisa requer. Ao observar a apostila didática dos alunos e o material de planejamento que os professores de NTPPS recebem durante suas capacitações, verificamos a existência de um conjunto de explanações básicas que orientam professores e alunos para as mínimas características textuais que um relatório de pesquisa deve conter em sua composição. Com relação à seção *Referencial Teórico*, especificamente, encontramos no *Caderno do Aluno*, material didático impresso do NTPPS, a seguinte orientação:

O Referencial Teórico precisa estar presente em qualquer pesquisa. No projeto de pesquisa aparece de maneira mais sucinta e no relatório de pesquisa de maneira mais aprofundada. Trata-se de um item em que o pesquisado irá apresentar, em linhas gerais, os autores que conseguiu identificar como mais relevantes à análise dos seus dados. Será realizado o levantamento sobre as obras, documentos e pesquisas publicadas dentro do assunto escolhido. Nesse momento o estudante irá selecionar dentre todas as fontes encontradas o que achou mais importante aprofundar no seu estudo. Orientamos aos nossos pesquisadores iniciantes que apresentem no mínimo **três autores** que tratam do tema estudado. As fontes podem ser das mais diversas (sites, livros, revistas), mas a apresentação do tema pelos autores escolhido precisa ser clara e consistente teoricamente (CEARÁ, 2015, p. 84).

Nesse sentido, evidenciamos que a abordagem pedagógica, ao seguir essas orientações, encaminhem os alunos para uma construção argumentativa que trace um diálogo entre vozes externas de relevância para as pesquisas. Pelos próprios direcionamentos básicos oferecidos aos alunos, o tempo dedicado em aulas para a discussão desse tópico e os vários encontros entre alunos e Professores-Orientadores, seria pouco provável que os *pesquisadores*

iniciantes não compreendessem a peculiaridade mínima de acionamento de vozes externas de um *Referencial Teórico*. Todos os textos contêm a presença de, pelo menos, um diálogo discursivo que aciona a entrada de, pelo menos, uma voz de autoridade, estabelecendo uma conversa *heteroglóssica* entre posicionamentos. Agora, só nos resta saber a forma como essas vozes foram chamadas no escopo textual e quais estratégias avaliativas de engajamento foram usadas na argumentação do texto para a base de sua consistência teórica. Percebemos que, nesse contexto de produção, os textos dos alunos não demonstram pertencerem ao nível 1, estando, no mínimo, em estágio de nível 2.

6.3.2 Textos classificados em Nível 2 com base no grau de engajamento autoral

As produções categorizadas em Nível 2, com relação ao grau de engajamento discursivo, se embasam no conceito de que suas colocações são calcadas 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 *expansão dialógica*). 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 produtor 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.

Em nosso material de análise, 19,3% dos textos foram classificados como pertencentes a esse perfil. De acordo com nossas observações, esses textos demonstraram constante transferência de responsabilidade discursiva para elementos externos, realizando movimentos evasivos de autoria e, conseqüentemente, de engajamento textual. O exemplo RP25CFA expressa bem como essas produções foram construídas.

RP25CFA**Referencial teórico**

Parece ser <Heteroglossia/Evidência> interessante para a economia e meio ambiente a utilização de recursos simples que ajudem nossa reserva natural se manter viva. A água é um desses recursos que precisa ser cuidado para facilitar a vida sociedade, trazendo constante conforto para as pessoas que a utilizam. <Monoglossia> “A escassez da água no mundo é agravada em virtude da desigualdade social, da falta de manejo e do uso sustentável dos recursos naturais”, **declara a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (S/A)** <Heteroglossia/Distanciamento>.

Por isso <Heteroglossia/Expectativa Confirmada>, **Dreher (2008) afirma** <Heteroglossia/Distanciamento> que *Programas do Uso Racional da Água são realizados por todo o mundo, através de leis, orientações, conscientização da população e principalmente, tecnologia de ponta aplicada a aparelhos hidráulicos para áreas de jardim e hortaliças.*

A revista **Veja (1998) já afirmava** <Heteroglossia /Distanciamento> que “As perspectivas para o próximo século indicam um cenário de escassez da água até o ano 2050”. **O site eletrônico SOS Mata Atlântica (S/A) mostra** <Heteroglossia/Distanciamento> que “Toda a água do planeta se mantém em constante movimento, passando de um estado (sólido, líquido, gasoso) a outro assim, sustentando a vida na Terra. É o que chamamos de ciclo hidrológico”. **Segundo Tibayuca (2008)** <Heteroglossia/Distanciamento>,

“O aproveitamento de água de chuva deixou de ser visto como uma alternativa de economia de água nos países com pouca disponibilidade hídrica, e passou a ser uma forma de diminuir o uso de água potável no mundo todo, como é feito em Bangalore na Índia onde projetos de captação vão suprir até 20% de toda água utilizada.” (TIBAYUCA, 2008).

Por último, **Souza (2013) afirma** <Heteroglossia/Distanciamento> que

Há no Brasil uma série de ações públicas que visam à captação e armazenamento de água, por exemplo, em São Paulo existe as leis das piscininhas, que visa à captação e armazenamento de águas pluviais torrenciais nas construções maiores de 500m², onde o principal objetivo é reter a água por certo tempo e depois escoá-la de forma lenta na rede pública pluvial (SOUZA, 2013).

De todas as avaliações apontadas nesse *Referencial Teórico*, apenas uma pertence ao conjunto de avaliações com tendência a contrair o discurso. Primeiramente, o texto se inicia com uma avaliação por *Evidência* que realiza uma interpretação com base em indícios observados no campo da Economia e Meio Ambiente. Essa observação autoral tem por objetivo chamar a atenção do leitor para uma visão alternativa que tem consistência para o autor e para um conjunto de vozes de autoridade acionadas no escopo textual. Nesse sentido, busca-se a adesão da audiência com relação à proposição, mas abrindo espaço para o diálogo com outras opiniões sobre caso, deixando claro que foram conclusões retiradas de aparências, pode haver outras.

A partir de agora, o autor lança a chamada de seis estudiosos que possuem posicionamentos a respeito dos assuntos encontrados na tessitura textual. É interessante observar que, em textos como esse, a voz autoral praticamente se torna nula em detrimento de uma “colcha de retalhos” formada por pontos de vistas externos que, apenas, são explicitamente manifestados pelo produtor no desenvolvimento das ideias. Todas essas colocações foram expressas por meio de avaliações de *Distanciamento* nas quais se utilizam de mecanismos que envolvem citações diretas da voz do outro. Através dos verbos *dicendi afirmar, declarar e mostrar*, o autor arquiteta, sem maiores reflexões e sem a realização de

pronunciamento, um texto construído por posicionamentos intelectuais alheios, destoando a função social que a seção *Referencial Teórico* possui. Motta-Roth e Hendges (2010) já mostraram que

Há necessidade de mostrar autoria, posicionamento no nosso texto que diz respeito ao cuidado que precisaremos ter para que nossa revisão da literatura não pareça uma “lista de supermercado”, em que apenas listamos uma série de “itens soltos”, sem sinalizar e explicar ao leitor como eles se inter-relacionam. (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 92).

Dessa forma, os sete textos classificados em Nível 2 revelam um baixo grau de engajamento autoral em suas produções. Essa ênfase está demarcada pela constante presença de recursos por avaliações de *Atribuição* que expandem o diálogo e eximem a voz autoral da responsabilidade enunciativa. Ao acionar vozes concordantes que possuem pontos de vista alinhados, o autor se distancia do comprometimento de pronunciar-se diante das vozes teóricas apresentadas. Sendo tratado dessa forma, seja em qualquer nível de escolaridade, um *Referencial Teórico* perde, essencialmente, seu sentido funcional. Nesse domínio discursivo, é imprescindível a presença de um bom nível de engajamento autoral que apresente o autor como articulador tanto das reflexões internas quanto daquelas trazidas ao texto.

Esse ponto delicado é o que torna as seis produções como categorizadas em Nível 2, visto que o eixo de articulação das ideias, que deveria estar manifestado por autoria, dá espaço para a mera entrada de vozes externas, fazendo uso do recurso da *Expansão Dialógica* de forma inadequada, pelo menos quando levado em consideração o gênero analisado nesse estudo. Provavelmente, regida pelas forças da tradição escolar estimulada por muitos anos, a naturalidade da atitude de não se posicionar diante dos fatos estudados tenha contribuído com que essa parcela de alunos não tenha alcançado os níveis de adequabilidade almejada. É possível que esses resultados representem essa “força” refratora dos resquícios do tratamento dado à construção do saber no ambiente escolar, por muito tempo.

6.3.3 Textos classificados em Nível 3 com base no grau de engajamento autoral

Os textos marcados em Nível 3 são aqueles que demonstram possuir um grau intermediário de engajamento autoral. Eles reconhecem algumas vozes do discurso que norteiam um dado campo, usando recursos de *Expansão Dialógica* com uma maior complexidade, quando comparado ao nível anterior. Apesar da existência de estratégias de distanciamento do comprometimento autoral, aqui, já é perceptível o incremento na argumentação pela presença de vozes que formulam hipóteses, alargando o diálogo com outras mais, e vozes que interpretam evidências, abrem espaço para outras interpretações e

consideram novas possibilidades. Entretanto, ainda não é verificada a presença constante de pronunciamento autoral que articula a relação entre as vozes acionadas no texto.

Em nosso *corpus*, 19,3% dos textos possuem um nível intermediário de engajamento autoral, mesma quantidade do nível analisado no tópico anterior. Entre outros motivos, esses textos não atingem o nível superior de engajamento pela inexistência da pronúncia articuladora da voz interna, mas também não são categorizados em um índice inferior devido às interpretações alternativas realizadas pelos produtores textuais. É relevante ressaltar que textos como esses são caracterizados pela presença de avaliações que apresentam ideias de possibilidades alternativas. Os autores não fecham o círculo de discussão, mas alargam o canal dialógico ao não concretizar certezas, dando margem a outros pontos de vista possíveis. A amostra RP29ASC nos dá uma ideia de como esse tipo de produção se manifestou na análise.

RP29ASC

Referencial Teórico

A saúde comportamental é um campo que foca principalmente no desenvolvimento biológico, psicológico e social que são de importância vital para o cidadão. <Monoglossia> Caracteriza-se por uma série de causas e consequências que **podem** <Heteroglossia/Probabilidade> de certo ponto ajudar na vida social e escolar do aluno. A saúde comportamental **pode** <Heteroglossia/Probabilidade> ajudar a descobrir alguns problemas psicológicos que **podem** <Heteroglossia/Probabilidade> estar presentes na população, além de **tentar encontrar** <Heteroglossia/Probabilidade> alguma forma de melhora a situação das pessoas com problemas.

Em 1999, Guimarães amplia esse conceito **dizendo** <Heteroglossia/Reconhecimento> que é a área da psicologia <Monoglossia> na qual se vê o homem através de uma ótica biopsicossocial e que objetiva compreender o sistema saúde-doença como interações de fatores biológicos, psicológicos e sociais.

No ambiente escolar, esses problemas ocasionados **provavelmente** <Heteroglossia/Probabilidade> por alguns fatores que fazem parte de vida do aluno, **podem** <Heteroglossia/Probabilidade> causar um declínio no desempenho escolar do mesmo. A terapia comportamental está baseada nos princípios da aprendizagem de novos comportamentos e na filosofia de Behaviorista radical <Monoglossia>. **Estudos desse tipo consideram** <Heteroglossia/Endosso> o ambiente o principal fator responsável pela aquisição, manutenção e modificação do comportamento humano.

Consideramos <Heteroglossia/Pronunciamento> importante a identificação de problemas com os alunos relacionado a escola, e como a família **pode** <Heteroglossia/Probabilidade> influenciar o desempenho escolar do aluno. O comportamento do aluno precisa <Monoglossia> ser estudado durante seu processo de aprendizagem, **pois** <Heteroglossia/Expectativa Confirmada> as oscilações comportamentais **podem** <Heteroglossia/Probabilidade> prejudicar seu desenvolvimento escolar e sua vida pessoal.

Apesar de <Heteroglossia/Contra-Expectativa> muitos professores reforçarem a ideia de que eles **não** <Heteroglossia/Negação> são pagos para ter uma boa relação com os alunos e sim pra ensinar, e **por isso** <Heteroglossia/Expectativa Confirmada> **não** <Heteroglossia/Negação> tem a obrigação de intervir na vida mental de um aluno, **estamos de acordo** <Heteroglossia/Pronunciamento> com o pensamento de **Oliveira-Silva (2008) quando mostra** <Heteroglossia/Distanciamento> que

A relação aluno-professor é estabelecida de forma individual e única. É importante construir meios neste relacionamento através dos quais seja possível a solução de impasses, ou seja, a renegociação do contrato em casos especiais. O contrato por si só não garante o reconhecimento e respeito à autoridade do professor (OLIVEIRA-SILVA, 2008).

As pesquisas sobre esse tema são muito bem-vinda <Monoglossia>, pois <Heteroglossia/Expectativa-Confirmada> sempre **poderão** <Heteroglossia/Probabilidade> auxiliar os professores em sua metodologia de dar aula e sua maneira de tratar seus alunos, **pois sabemos** <Heteroglossia/Expectativa-Confirmada> que a maneira que o professor interage com os alunos **pode** <Heteroglossia/Probabilidade> influenciar também no sucesso desse aluno na escola.

Com relação ao engajamento autoral, o estilo argumentativo de como essa produção foi construída representa bem os textos enquadrados no Nível 3, em nosso *corpus*. Logo no primeiro parágrafo, observamos a entrada de uma proposição *monoglóssica* que se tornará o principal eixo que sustenta o conteúdo delineado no escopo textual. Do ponto de vista avaliativo, ao lermos essas asserções iniciais, por não abrirem espaço para questionamentos, acreditamos que as próximas informações virão fortes e incisivas. Entretanto, isso não acontece. As quatro seguintes avaliações carregam um teor avaliativo de *Ponderação*. Elas estão baseadas na subjetividade autoral e realizam uma conexão solidária com outras vozes que, possivelmente, possam divergir do ponto de vista apresentado pelo produtor. A tríade de avaliação por *Probabilidade*, manifestada pela presença tripla do modalizador epistêmico *poder*, já manifesta uma abertura dialógica que não reflete um alto grau de responsabilização autoral devido à inconstância da veracidade nas afirmações. Nesse sentido, o campo da *Saúde Comportamental*, segundo as avaliações atualizadas pelo produtor do texto, é uma área de possibilidades que podem ou não acontecer. Para o arremate dessa conclusão, ainda verificamos a presença da locução verbal *tentar encontrar*, no final do parágrafo, que, mais uma vez, demonstra o posicionamento incerto do autor com relação ao referido campo de estudo apresentado na asserção *monoglóssica*, no início do texto.

No segundo parágrafo, logo após a chamada de uma voz externa, o texto mantém o predomínio de valores calcados na subjetividade autoral que pretende atenuar a atitude de responsabilizar o produtor pelas afirmações anunciadas. Pode-se perceber que no trecho “*Esses problemas ocasionados **provavelmente** por alguns fatores que fazem parte da vida do aluno **podem** causar um declínio no desempenho escolar do mesmo*”, o autor procura uma zona de escape da responsabilidade enunciativa ao usar o adjunto modal *provavelmente* e o auxiliar modal *podem*, respectivamente. Com essa estratégia, ele consegue diminuir o grau de comprometimento de sua fala por reconhecer que outros fatores têm a oportunidade de gerar alteração nos fatos apresentados. Isso abre o diálogo para outros posicionamentos e, conseqüentemente, protege a face autoral pela abertura de brechas que são, previamente, admitidas pelo locutor.

Esse estilo avaliativo perdura ao longo de todo o texto. Entretanto, é interessante notar a existência isolada de um momento em que a voz autoral inicia uma trilha que caminha para uma forte pronúncia, mas que, logo, volta ao descomprometimento autoral. No quinto

parágrafo, o autor coloca em contraposição duas perspectivas. A primeira apresenta a suposta voz de um conjunto de professores que acreditam não serem pagos para ter boas relações com seu corpo discente. A segunda defende a ideia da importância dessa boa relação para o sucesso escolar. Por meio de uma avaliação de *Contra-Expectativa*, expressada pela locução *apesar de*, e duas avaliações de *Negação*, manifestadas pelo advérbio *não*, o autor inicia uma tomada de posição. Não obstante, a atualizada pela invocação da voz de autoridade de uma terceira pessoa, *Oliveira-Silva*, acionada por uma citação-direta (avaliação por *Distanciamento*) que retira fortemente o mérito do produtor do texto, visto que o ponto de vista é acoplado na argumentação exatamente como foi pensada pelo intelectual, não havendo, em seguida, nenhuma reflexão autoral sobre o caso. Mais uma vez, tendo em vista a evasiva pela responsabilidade enunciativa, a voz autoral prefere não arriscar comprometer-se, em níveis mais elevados, com o enunciado. No último parágrafo, mais marcas probabilísticas são instanciadas, trazendo o texto para o mesmo campo de possibilidades encontrado no início das argumentações.

As sete produções categorizadas em Nível 3 expressam um grau intermediário de engajamento com o texto, mas, assim como as produções em Nível 2, não representam a maior parcela do *corpus*, o que já nos antecipa uma grande quantidade de textos classificados em dois avançados níveis de adequação, quanto ao engajamento autoral, para o restante da análise. Vejamos como se articularam os textos classificados em Nível 4 e 5 em nosso material de estudo.

6.3.4 Textos classificados em Nível 4 com base no grau de engajamento autoral

Verifica-se, nesse estágio, a entrada de uma postura pronunciada positivamente pela voz autoral. O aluno 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 aluno toma e por que são defendidas suas escolhas. É possível notar o reconhecimento e o diálogo que os autores realizam com as vozes externas, apresentando marcas positivas de concordância e evidenciando sua responsabilidade com relação às proposições e às fontes convidadas ao texto.

A maior parte dos textos foi classificada em Nível 4. Foram sinalizadas 14 produções textuais (39% dos casos) que seguem esse perfil, ou seja, quase metade do nosso *corpus* de análise possui um bom grau de engajamento autoral nas produções. Tendo em mente o estágio escolar dos *pesquisadores* e o contexto de produção discente, isso já evidencia que os alunos conseguem apresentar marcas linguísticas que indicam o desenvolvimento de uma competência consciente de autoria e uma habilidade de articulação dialógica entre vozes externas com os posicionamentos internos. A produção RP12OID exemplifica a forma como esses textos se manifestaram em nosso material de análise.

RP12OID

Referencial teórico

O problema do uso do fone de ouvido em sala de aula tem sido motivo de muitas discussões entre alunos e professores do ensino médio. <Monoglossia> Os alunos desrespeitam as regras da proibição do uso do fone de ouvido durante as aulas. <Monoglossia> **Portanto** <Heteroglossia/Expectativa Confirmada>, acabam por atrapalhar sua aprendizagem. **Mesmo que** <Heteroglossia/Contra-Expectativa> os professores tentem disciplinar os alunos para o **não** <Heteroglossia/Negação> uso do fone, muitos alunos continuam fazendo uso <Monoglossia> desse acessório **não** <Heteroglossia/Negação> atentando as aulas.

Sabemos que <Heteroglossia/Expectativa Confirmada> com o tempo os usuários de fones de ouvido perdem <Monoglossia> parte de sua audição, **pois** <Heteroglossia/Expectativa Confirmada> eles colocam o volume do som bastante alto. **Para o pesquisador Lacerda (2011)** <Heteroglossia/Distanciamento>,

“A exposição a elevados níveis de intensidade pode desencadear diversos sintomas, tais como: intolerância a sons intensos, tontura, otalgia e principalmente, o zumbido e perda auditiva. Já o prejuízo na audição pode acarretar consequências severas à qualidade de vida do indivíduo, afetando sua saúde e conturbando intensamente suas relações sociais” (LACERDA, 2011).

Além dos problemas de saúde, o usuário do fone de ouvido **pode** <Heteroglossia/Probabilidade> afetar sua aprendizagem na escola. **Parece** <Heteroglossia/Evidência> que os jovens são apaixonados por músicas e bandas. A paixão faz com que muitos deles “curtam” <Monoglossia> essas canções em muitos lugares, **mesmo em** <Heteroglossia/Contra-Expectativa> lugares **não** <Heteroglossia/Negação> apropriados. Enquanto o professor passa a matéria, muitos alunos estão “viajando” nas músicas que **não** <Heteroglossia/Negação> tem nada a ver com a aula. **Sobre isso, Lopes e Fusinato (2009) nos mostram que** <Heteroglossia/Distanciamento>,

Nas salas de aula muitas vezes o professor fica surpreso ao deparar-se com o fato de que em meio a suas explicações há alunos fazendo uso de fones de ouvido para conectar-se a outra fonte sonora, diferente da voz do professor. Por esse motivo, muitas vezes esse aluno conectado dirige-se ao colega de sala e aula num tom de voz acima do normal, gerando tumulto. Também o processo ensino-aprendizagem é afetado, quando esse padrão de interferência se faz presente (LOPES e FUSINATO, 2009).

Os problemas que o uso exagerado e **sem** <Heteroglossia/Negação> limites do fone de ouvido **podem** <Heteroglossia/Probabilidade> causar são imensos <Monoglossia>. **Por isso** <Heteroglossia/Expectativa Confirmada> essa pesquisa pretende identificar o impacto causado na aprendizagem do aluno. **Não** <Heteroglossia/Negação> é de hoje que essa atitude dos jovens vem prejudicando as turmas das escolas. **Esses autores** <Heteroglossia/Endosso> demonstrados fortalecem nossas dúvidas a respeito desse tema.

Parece que <Heteroglossia/Evidência> a utilização desenfreada desse acessório tem sido <Monoglossia> responsável por muitos índices negativos da nossa escola. Como **podemos** <Heteroglossia/Probabilidade> observar, **pesquisas dos cientistas** <Heteroglossia/Endosso> revelam que existem riscos para a saúde física e intelectual do estudante. Nesse sentido, **complementamos** <Heteroglossia/Pronunciamento> esse tema ao estudar a influência disso na aprendizagem e na saúde dos alunos dentro do contexto da nossa escola, para conhecermos de perto como isso acontece em nossa própria realidade.

O *Referencial Teórico* inicia uma reflexão *monoglóssica* que apresenta a tese de que o uso inadequado de acessórios auriculares na escola tem sido um problema para harmonia da prática docente. Através de uma avaliação por *Expectativa Confirmada*, atualizada pela partícula *portanto*, o autor lança a argumentação inicial de que essa problemática estaria afetando o grau de aprendizagem dos alunos e, para isso, aproxima a audiência do seu ponto de vista pelo tratamento de *causa e consequência* dado ao problema. Ora, se a questão tem trazido complicações para as aulas, a voz interna parte do pressuposto de que isso gera reflexos negativos para a aprendizagem do corpo discente e, em sua avaliação, acredita ser uma ideia compartilhada pela comunidade discursiva que possui contato com seu texto. Para arrematar suas colocações primárias, a voz textual instancia uma parceira avaliativa formada por uma *Contra-Expectativa* e *Negação* para demonstrar a concessão de que ainda que os professores tentem intervir, a problemática persiste nas salas de aulas de forma deliberada. Ao deixar transparecer a voz da exceção, parece que os produtores do texto pretendem lançar ao leitor a estrutura do questionamento que rege a realização da pesquisa: *mesmo com o advento de X, por quê Y acontece?* Essa estratégia argumentativa, embasada em avaliações por *Contração Dialógica*, pretende “abrir o apetite” da audiência que, agora, possivelmente, sinta o desejo de compreender o porquê do fenômeno estudado na pesquisa: o uso inadequado do fone de ouvido no ambiente escolar.

A partir do segundo parágrafo, o texto desenvolve o principal motivo que o levou a ser classificado como uma produção de bom grau de engajamento autoral. A voz textual articula um diálogo entre duas vozes de autoridade que, inicialmente, não possuem relação direta, pois se tratam de fontes que, profissionalmente, trabalham sob perspectivas diferenciadas. No início do segundo parágrafo, através de mais um juízo de valor por *Expectativa Confirmada*, a voz autoral compactua com seus interlocutores uma informação julgada naturalmente compartilhada: *os usuários de fones de ouvido perdem parte de sua audição*. Para suplementar o potencial *monoglóssico* dessa asserção, a voz autoral, através de uma avaliação por *Distanciamento*, convida o intelectual *Lacerda* para dar peso de autoridade científica e enriquecer a discussão com informações mais diretivas, a fim de gerar maior credibilidade ao texto.

Como observado, o primeiro ângulo argumentativo foi alicerçado no campo da *Saúde*. Mas o que torna a construção textual interessante é a articulação dialógica, realizada pelo autor, com outro ponto de vista pertencente a outra área do conhecimento: a *Educação*. O autor, para suprir os interesses do seu trabalho, constrói, conscientemente, um elo entre dois

extremos. Ele inicia uma conversação entre duas vozes, aparentemente sem relação direta, para lançar seus posicionamentos frente aos estudos que já foram realizados. Pela entrada da proposição *Além dos problemas de saúde, o usuário do fone de ouvido pode afetar sua aprendizagem na escola*, o autor lança o foco sobre a possibilidade do impacto que o referido acessório possa causar no rendimento escolar do aluno. Essa questão é enfatizada pela chamada feita aos estudiosos *Lopes e Fusitano* que apresentam um olhar sobre a perspectiva dessas dificuldades. Através de mais uma avaliação por *Distanciamento*, a voz autoral supre a necessidade de *fazer com que os autores citados dialoguem entre si* (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 92). Note-se que, aqui, as avaliações por *Expansão Dialógica* não seguem os meus rumos tomados pela amostra analisada no Nível 2. Agora, é perceptível a presença de uma competência articulatória que se manifesta de forma consciente e caminha ao encontro dos interesses textuais do produtor.

Com a relação entre os dois posicionamentos estabelecida, no quarto parágrafo, a voz textual direciona o leitor para seus pronunciamentos a fim de justificar os motivos pelos quais as vozes externas foram acionadas. Por meio de uma avaliação por *Probabilidade*, manifestada pelo modal *podem*, o autor reconhece a instabilidade intelectual que o uso inadequado do fone de ouvido poderia causar em um jovem e, dessa forma, aciona uma avaliação intratextual por *Expectativa Confirmada*, para apresentar a importância da sua proposta de pesquisa. A pronúncia autoral se mantém em altos níveis de responsabilização autoral quando é instanciada uma avaliação por *Negação* na asserção *Não é de hoje que essa atitude dos jovens vem prejudicando as turmas das escolas*. Nesse movimento dialógico, o autor fecha o canal para possíveis conversações com vozes contrárias à sua e, com isso, traz toda carga da responsabilidade enunciativa para si.

Para arrematar sua classificação em Nível 5, vale citar as duas últimas avaliações por *Endosso* que objetivam trazer o retorno dos cientistas supracitados anteriormente para endossar as pretensões autorais. Nesse sentido, a voz do “outro” passa a fazer parte do escopo textual como base intelectual, mas passível de uma análise crítica. A primeira entrada por *Endosso* na proposição *Esses autores demonstrados fortalecem nossas dúvidas a respeito desse tema* suplementa a ideia de que os estudos não foram suficientes para aquietar os questionamentos do autor, deixando uma lacuna que ainda precisa ser investigada. A proposta da pesquisa seria contribuir com as investigações já realizadas, como demonstrado na avaliação final por *Pronunciamento: Complementamos esse tema ao estudar a influência disso na aprendizagem dos alunos dentro do contexto da nossa escola*. O autor se pronuncia

frente ao apresentado para audiência, dando ênfase para a função protagonista que, nesse momento, sua voz tem direito.

Como já dito, a maior parcela dos textos analisados se encaixa nesse perfil de engajamento autoral. O que temos, aqui, são produções que trazem vozes externas com a finalidade de apresentar os estudos que sustentam suas reflexões iniciais sobre as temáticas. Levando em consideração o estágio escolar dos produtores dos textos, o primeiro ano do Ensino Médio, é válido ressaltar a boa articulação realizada pelos alunos entre os posicionamentos de autoridade e a forma como os diálogos são arquitetados no texto. Foi observado que, em produções como a que acabamos de analisar, não se busca, apenas, a listagem de um conjunto de autores para o suprimento das necessidades mínimas do gênero, o que atenua a intensidade argumentativa e desencoraja o grau de comprometimento autoral no texto. O acionamento positivo de fontes externas, a competência articulatória para o exercício do diálogo entre vozes e os conscientes pronunciamentos autorais são fatos que corroboram para que esses textos sejam classificados em um bom estado de engajamento autoral e façam jus ao que se espera, minimamente, do discurso científico.

6.3.5 Textos classificados em Nível 5 com base no grau de engajamento autoral

Chegamos ao tópico que discutirá a parcela do *corpus* que revelou possuir habilidades sofisticadas de engajamento autoral, considerando, claro, o contexto de produção em que os textos foram realizados. É no Nível 5 que 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 *Expansão* e *Contração Dialógicas*, o aluno 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.

22,5% das produções se encaixam nos perfis mais altos de engajamento autoral. Esses textos demonstram possuir excelentes domínios argumentativos na articulação de diferentes posicionamentos através de avaliações que dialogam, confrontam, questionam e refutam pontos de vistas. Levando em consideração seus níveis de escolaridade, os autores

comprovaram que estão apoderados a função de protagonistas autorais, dentre os interlocutores, ao realizarem movimentos textuais que apresentam uma ampla visão de diferentes posicionamentos, além de trazer à baila constantes pronunciamentos que refletem poder de autoria nos rumos traçados para as pesquisas. Consideremos a amostra RP03ICP para averiguarmos a forma como esses alunos direcionaram o aparato teórico em suas produções científicas.

A evasão é um grande problema para a comunidade escolar. Os estudos sobre evasão escolar mostram *<Heteroglossia por Endosso>* que o abandono dos alunos no ensino médio é maior comparado ao do ensino fundamental. Segundo o Ministério da Educação (MEC) *<Heteroglossia por Reconhecimento>*, no ensino fundamental a taxa de desistentes é de 6,9% e no ensino médio essa taxa se eleva em mais de 3%.

O site Portal Aprendiz (2013) mostra que *<Heteroglossia por Reconhecimento>* no ensino fundamental, 762 mil estudantes abandonaram os estudos em 2013. Resultados do Alagoas, por exemplo, apresentam *<Heteroglossia por Endosso>* que a taxa de abandono atingiu 7,5% – a maior do país – e em São Paulo atingiu 0,9% (51 mil alunos), a menor do Brasil. Já no ensino médio a taxa de abandono foi de 18,2% no estado de Alagoas, o que parece *<Heteroglossia por Evidência>* ser uma situação mais alarmante. Segundo o pesquisador Thiago Alves da Universidade Federal de Goiás (2013) *<Heteroglossia por Distanciamento>* “Os estudantes excluídos da escola têm perfis semelhantes: baixa renda têm famílias com pouca escolaridade ou a maioria trabalha.” Segundo Maria de Saete (2013), coordenadora do Programa de Educação da UNICEF no Brasil *<Heteroglossia por Distanciamento>*, “Os fatores que mais afetam essa “fuga” são o atraso escolar (por conta *<Heteroglossia por Expectativa Confirmada>* de muitas reprovações), o trabalho infantil, a gravidez na adolescência e a falta de qualidade de ensino”.

De acordo com Idoeta (2014), do site BBC Brasil em São Paulo *<Heteroglossia por Distanciamento>*:

“De um lado, adolescentes pouco estimulados pelos estudos, muitas vezes cursando séries atrasadas. Do outro, um currículo escolar extenso, porém desconectado da realidade, em aulas excessivamente teóricas e incapazes de suprir deficiências anteriores dos alunos. Esses são, segundo especialistas, alguns dos ingredientes que levam a altos índices de evasão no ensino médio brasileiro, ciclo que é considerado hoje o principal gargalo da educação no país”. (IDEOTA, 2014)

Apesar desses *<Heteroglossia/Contra-Expectativa>* negativos dados, **é possível** *<Heteroglossia/Probabilidade>* haver métodos que diminuam esses números. **O educador João Timbó (2009), que realizou um trabalho em uma escola pública do Rio de Janeiro, diz que** *<Heteroglossia/Distanciamento>* “entre 2009 e 2010 reduzimos a evasão cerca de 28% para aproximadamente 10%”. Nossa pesquisa visa mostrar como funciona a realidade escolar dos alunos com relação ao aspecto motivacional na fase de transição do ensino fundamental para o ensino médio na escola Dr. César Cals *<Monoglossia>*. **Ainda que** *<Heteroglossia/Contra-Expectativa>* **consideramos** *<Heteroglossia/Pronunciamento>* nossa escola como um excelente ambiente para estudar, **acreditamos** *<Heteroglossia/Pronunciamento>* que muitos **não** *<Heteroglossia/Negação>* tenham a mesma concepção e precisamos compreender os reais motivos que levam a desmotivação e, conseqüentemente, ao abandono da escola *<Monoglossia>*.

“O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes deixando as salas de aula.” Explica Silva (2012), pós-graduado em Gestão Pública Municipal, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) <Heteroglossia/Distanciamento>. Esses artigos citados acima nos dão um norte <Monoglossia> para analisar e compreender o que **poderia** <Heteroglossia/Probabilidade> estar associado as elevadas taxas de abandono escolar no primeiro ano do ensino médio na escola Dr. César Cals.

Estamos diante de uma amostra que representa a parcela dos textos que demonstraram bom grau de engajamento autoral. Essa conclusão é possível devido à articulação avaliativa das vozes que rondam o campo discursivo do texto e à forma como os produtores textuais apresentaram seus posicionamentos frente a isso. O texto inicia atualizando uma asserção *monoglóssica* que apresenta uma determinada afirmação que não abre margem à discussão e será o eixo principal para as próximas avaliações *heteroglóssicas* que serão manifestadas. Por meio de uma avaliação por *Endosso*, é afirmada a existência de um conjunto de estudos que corroboram para comprovar que a proposição *monoglóssica* anterior é verdadeira. A partir daqui, uma gama de dados e pesquisas elencam a veracidade da argumentação inicial. Com a finalidade de garantir essa proposição, o produtor textual lança uma avaliação por *Reconhecimento* que insere o peso da voz de autoridade do *Ministério da Educação (MEC)* tendo em vista a consolidação da avaliação anterior por *Endosso*. Nesse mesmo caminho, percebe-se que, com o objetivo de continuar apoderando suas argumentações, o autor expande dialogicamente o discurso ao acionar mais vozes de autoridade representadas por famosos portais eletrônicos (*Portal Aprendiz* e *BBC Brasil*), pesquisadores de renomadas universidades (*Thiago Alves* da *Universidade Federal de Goiás*) e profissionais de grandes instituições legitimadas socialmente (*Maria de Salete* da *UNICEF*), para nutrir a ideia *monoglóssica* que se deseja defender desde o início: *a evasão é um grande problema para a comunidade escolar*.

O que torna esse *Referencial Teórico* interessante para ser classificado como um texto que demonstra bom grau de comprometimento autoral está em sua segunda parte. É a partir desse momento que o texto caminha para uma trilha que expressa outros pontos de vista com relação à temática. Através de uma avaliação por *Contra-Expectativa*, a voz autoral encaminha o leitor para outro campo de visão que, inicialmente, não estava previsto em seu texto. A marca concessiva *Apesar de* vai de encontro a todos os argumentos arquitetados nos parágrafos anteriores.

Para arrematar a entrada de um novo posicionamento no texto, o autor ainda atualiza uma avaliação por *Probabilidade* que demonstra a possibilidade de um possível modo de pensar que contraria a tendência dos rumos iniciais tomados no escopo textual. Percebe-se

que, através de uma avaliação por *Distanciamento* que assegura a veracidade do novo argumento, o autor aciona a voz de autoridade *João Timbó*, amplificando a concretude das informações e, conseqüentemente, creditando o ponto de vista autoral. Aqui, as chamadas de avaliações por *Expansão Dialógica*, vistas dentro desse contexto, não são atualizadas com o puro objetivo do afastamento entre vozes, mas como estratégia argumentativa de consolidação de ideais compartilhados por outros nomes solidários.

O segundo ponto interessante que motiva a sinalização desse tipo de texto como detentor de um bom grau de engajamento autoral está na tríade apresentada por marcas *heteroglóssicas* de *Contra-Expectativa*, *Pronunciamento* e *Negação*. Observe a citação a seguir: *Ainda que consideramos nossa escola como um excelente ambiente para estudar, acreditamos que muitos não tenham a mesma concepção*. Nesse trecho, a voz interna demonstra estar ciente da existência de múltiplos posicionamentos que tocam a temática abordada. A partícula concessiva *Ainda que* é instanciada com o objetivo de marcação do posicionamento autoral. Entretanto, através de uma avaliação por *Pronunciamento*, expressada pela construção verbal *acreditamos*, o locutor se engaja diante da ideia exposta ao deixar claro seu posicionamento de que existem indivíduos que tenham outros pontos de vista, além dos seus. O comprometimento é enfatizado em seu grau máximo quando a avaliação de *Negação* é acionada, contraindo o canal dialógico para aqueles que têm o objetivo de discordar da própria discordância do autor. Em resumo, é como se o texto expressasse a seguinte proposição: *Apesar de (Contra-Expectativa) nós, autores do texto, nos posicionarmos como X, nós consideramos (Pronunciamento) que existem posicionamentos Y que não (Negação) se alinham com aquilo que acreditamos*. Mesmo percebendo a existência da voz da exceção, o autor se pronuncia diante do fato e, ainda, refuta ideais, se comprometendo intensamente com sua fala no texto.

Esse conjunto de textos possui um caráter sofisticado que vai um pouco além daqueles que foram classificados em Nível 4. O fato de a voz autoral realizar um diálogo entre posicionamentos divergentes já demonstra uma diferenciada sensibilidade autoral pela contraposição de vozes que não partilham da mesma ideia. Em textos de Nível 5, a busca pela diversidade de pontos de vista enriqueceu os argumentos do texto pela demonstração consciente do produtor textual ao visualizar uma disponível gama de significados passíveis de serem negociados. Ao articular posicionamentos estritamente opostos, a voz autoral, além de tomar uma posição explícita, aproxima perspectivas diferentes que, antes, eram vistas de forma isolada. É por meio da percepção autoral que existe a verificação de elos que se

relacionam, ainda que seja pela voz da refutação e/ou da exceção. Enxergar um dado campo de estudo com essa apurada visão, sem dúvida, é motivo de louvor, principalmente quando observado o estágio escolar dos produtores textuais, bem como o contexto de produção.

Diante dos resultados vistos nessa segunda parte da análise, observamos que a maior parcela das sessões *Referenciais Teóricos*, retiradas do relatório de pesquisa dos alunos de NTPPS, está organizada em argumentos que refletem bons níveis de engajamento autoral. A maioria dos *pesquisadores* conseguiu demonstrar habilidades linguísticas de disposição teórica que respaldam suas reflexões autorais, conseguindo realizar movimentos dialógicos que visitam diferentes perspectivas. Isso é perceptível pela ausência das lacunas de autoria e pela presença de pronunciamento com relação às vozes de autoridade convocadas ao texto, o que reflete no que chamamos de *protagonismo autoral*.

Para esse estudo, o *protagonismo autoral* se trata de uma nomenclatura utilizada, tendo em vista as observações realizadas nesse segundo momento de análise. Demonstrada pela voz interna do texto, seria uma competência argumentativa que transparece a autoridade autoral como elemento dominante na articulação das ideias. Ainda que estejam presentes posicionamentos externos, é perceptível a autonomia no comando dos convites para as fontes de respaldo e quais interesses estão em jogo para cada acionamento. As vozes externas entram em cena como *coadjuvantes*, peças indispensáveis ao *roteiro*. Entretanto, a função de *protagonista* deve pertencer à voz autoral, capaz de articular os outros *personagens* de acordo com os objetivos do *enredo*, sem deixar de ser o elemento central da *trama*. Os textos acoplados aos Níveis 4 e 5 se encaixam nesse perfil, aquele pela demonstração da abertura de possibilidades do diálogo e pelo posicionamento positivo com relação às vozes presentes e potencializadas em seu texto, enquanto este pela autonomia sobre as possibilidades textuais e pelo reconhecimento das vozes que permeiam o texto ao exercer avaliações e confrontos entre outros posicionamentos.

Por outro lado, é necessário inclinar o olhar para o conjunto de textos classificados nos Níveis 2 e 3. Com relação ao grau de engajamento dos autores, essas produções não conseguiram alcançar o mesmo êxito por não apresentarem traços avaliativos consistentes que evidenciassem poder de manejo entre os posicionamentos internos e externos em seus escopos textuais. Devido à fragilidade nessa troca intersubjetiva de significados, os textos de Nível 2 realizaram uma semelhante prática de acionamento de citações diretas e indiretas sem maiores reflexões em contexto. Já os textos de Nível 3, ainda que apresentem uma tendência mínima

de inscrição autoral, os argumentos são calcados em solos instáveis de veracidade dos fatos, visto que foram instanciados, principalmente, em avaliações respaldadas pela subjetividade do autor. Essas duas considerações podem auxiliar o trabalho dos profissionais responsáveis por orientar o processo de produção textual desses alunos, evidenciando os caminhos desinteressantes e apontando os rumos que suplementam o poder de argumentação teórica para o bom andamento das pesquisas.

Quando somadas as porcentagens desses dois níveis, verificamos que 38,6% dos produtores não alcançaram o esperado grau de adequabilidade engajada para textos que carregam o perfil dos que estamos analisando. Entretanto, é encorajador observar que 61,5% dos *Referenciais Teóricos*, produzidos por alunos do Ensino Médio, apresentam uma gama de avaliações linguísticas que revelam o alcance de critérios mínimos para a obtenção do *status* de adequação em níveis de engajamento com o texto, ou seja, apresentam *protagonismo textual*. Nesse sentido, dadas as informações quantitativas e as reflexões qualitativas, prestadas nesse segundo momento da análise, estamos convictos de que encerramos com êxito o segundo objetivo específico traçado para o presente estudo: *nas seções dos Referenciais Teóricos, verificar o nível de engajamento assumido pelo aluno (expresso através de avaliações de Engajamento), bem como a articulação das vozes que interagem em seu texto por meio das escolhas dialógicas*. Agora, adentremo-nos ao último campo da análise que refletirá sobre a conexão, que conjecturamos existir, entre esses resultados, respaldos pelo *Sistema da Avaliatividade*, e os estados de *letramento científico* dos *alunos-pesquisadores*.

6.4 Apurando olhares sobre a abordagem pedagógica NTPPS e sua influência no estado de *letramento científico* dos alunos do Ensino Médio

No início da exposição desse estudo, arquitetamos algumas relações que conjecturamos existir entre dois campos de estudo da Linguística: as reflexões sobre Avaliatividade e Letramento. De acordo com esse pensamento, existe um elo que estabelece conexão entre as variáveis que compõem as marcas textuais de avaliação e a adequabilidade de letramento potencializada para o alunato do Ensino Médio. Sendo assim, pensamos: caso a voz autoral articule seus argumentos científicos sob a luz extensiva e majoritária de um processo unilateral de *expansão dialógica*, partimos do pressuposto de que ela estaria caminhando basicamente para um direcionamento similar ao modelo de ensino tradicional, visto que estaria recebendo e refletindo passivamente as informações prestadas ao texto e, conseqüentemente, eximindo-se do comprometimento científico necessário para a construção da ciência. Por outro lado, o aluno, ao apresentar domínio no poder de articulação dos

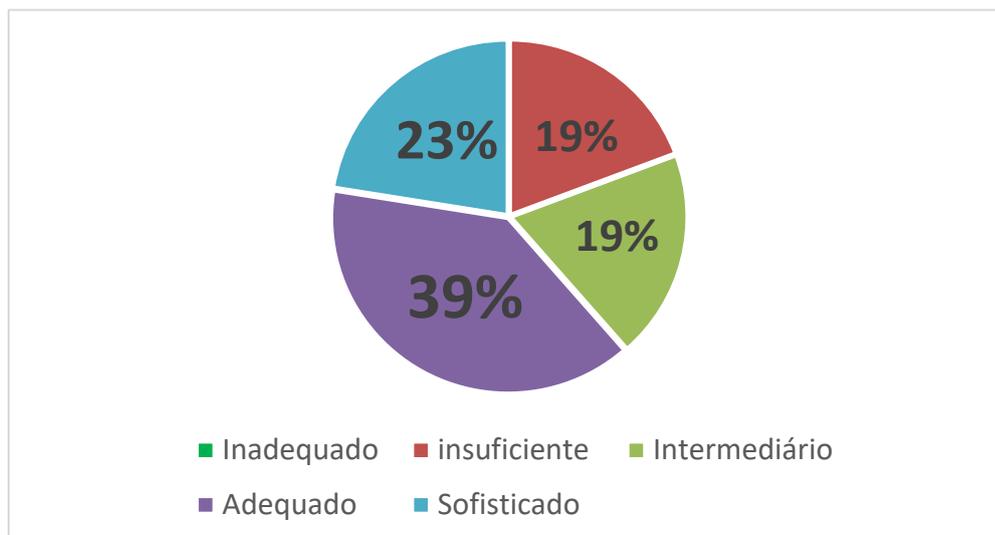
recursos linguísticos que envolvam o processo de *contração* e *expansão dialógica*, exercendo relações entre os seus posicionamentos e as vozes externas à sua, demonstraria um maior poder de articulação científica em seu relatório de pesquisa, refletindo um alcance adequado do seu estado de *letramento científico*.

Partimos do pressuposto de que o texto científico do aluno, visto como seu produto final de investigação, deva conter evidências mínimas sobre articulação de dados, alusão a evidências, elaboração de hipóteses, reconhecimento das diferentes vozes que comportam o texto, além da presença de indícios que revelem o engajamento do enunciador quanto à sua produção escrita. Nesse sentido, o nível de engajamento discursivo, expresso através das avaliações por *Engajamento*, estaria intimamente ligado ao estado de *letramento científico* do aluno, observado, sempre, o contexto de produção no qual os textos foram escritos.

No tópico anterior, tivemos a oportunidade de observar o parâmetro geral de quão engajados discursivamente os alunos demonstram estar em suas produções, no que tange ao ponto de vista avaliativo. Ao estabelecermos a relação desses resultados com o grau de adequabilidade letrada almejado para esses produtores, observamos um conjunto de dados que sugere o perfil desses alunos quanto ao seu estado de *letramento científico*. Ora, se seria através das práticas de leitura e escrita que o sujeito demonstraria suas habilidades de letramento, não seria abusivo realizar essas conclusões, tendo em vista que *apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”* (SOARES, 1998, p. 39). Essa *propriedade* referida por Soares (1998) estaria associada à competência de *engajar-se* (MARTIN e WHITE, 2005) nas práticas de escrita e ao *desenvolvimento das competências escritas do aluno para interagir com o mundo na posição de escritor e leitor de textos científicos* (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 10). Dessa forma, estruturamos a ideia de que quanto maior a expressão textual de engajamento discursivo, maior será o número de evidências que apontam para um adequado estado de letramento do indivíduo.

O gráfico 4 apresenta a expressividade percentual de produções analisadas quanto à adequabilidade de letramento demonstrada através das avaliações linguísticas instanciadas em seu escopo textual.

Gráfico 4 – Percentual do perfil de LC do aluno baseado nos estudos sobre Avaliatividade e Letramento



Sem nenhuma manifestação de casos que refletissem um estado de letramento completamente inadequado, observamos que a abordagem NTPPS oportunizou para as escolas a inserção do manuseio em massa de textos científicos que, tradicionalmente, são típicos do âmbito universitário e que, por algum tempo, foram considerados complexos para a realização de atividades na escola. Artigos, relatórios, resumos, projetos de pesquisa e textos gerais de divulgação científica são apenas alguns exemplos de material que a escola passou a ter contato constantemente durante todo seu ano letivo, o que antes era visto circunscrito em conteúdos específicos limitados por bimestre ou em projetos isolados. Com a entrada dessas novas práticas de leitura e escrita, novas habilidades de apropriação textual foram desenvolvidas tanto para o corpo discente quanto para o docente. Isso propiciou um ambiente favorável para a produção científica que fornece importantes dados à comunidade escolar sobre a realidade da própria escola que, antes, eram tratadas pelo senso comum. Nesse sentido, seria pouco provável que o aluno, ao manter contato com esse dia a dia, não pudesse ter sua competência letrada alterada devido ao fato de ter acesso a novos gêneros textuais, bem como estar inserido em uma abordagem transdisciplinar que tem como eixo estrutural a produção científica como princípio de aprendizagem significativa.

Os casos que foram categorizados com o *status* de Insuficiente e Intermediário refletem o desafio da abordagem NTPPS. Do ponto de vista linguístico, essa parcela de 38% não preenche os quesitos mínimos de adequação letrada que demonstrem as habilidades de letramento necessárias ao nível escolar dos alunos cujos relatórios foram objeto dessa pesquisa. Como sugere Osborne (2002), o conceito de letramento não pode ser desassociado da linguagem (OSBORNE, 2002, p. 212), e esses alunos não demonstram, em suas produções

escritas, a compreensão de formulações entre conceitos científicos e o refinamento da reflexão crítica sobre a aplicabilidade da ciência no contexto sócio-histórico em que atuam. Essa deficiência se encontra no reconhecimento de questões científicas, na explicação dos fenômenos abordados, na capacidade de manuseio das evidências e no inadequado tratamento dado aos estudos já realizados que tinham por objetivo sustentar e fortificar os argumentos científicos autorais.

Esses casos são curiosos de serem analisados devido ao seguinte questionamento: se a abordagem pedagógica NTPPS oferece democraticamente as mesmas práticas de leitura e escrita científica, através das mesmas condições metodológicas, qual o motivo de uma significativa parcela do corpo discente não alcançar o critério de sucesso esperado? A resposta para essa indagação vai além dos limites circunscritos para esse estudo. Entretanto, é interessante notar que, por ser uma abordagem que entra em cena com a função de ser o *núcleo* transdisciplinar de todas as tradicionais matérias escolares, é possível que haja alguma resistência quanto ao acompanhamento do ritmo das atividades práticas de reflexão e produção científica. Norris e Philips (2003) já mostravam que 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) Já que o transcorrer das atividades escolares foi alterado, possivelmente isso influencie no alcance de bons resultados que abarquem um maior número de alunos beneficiados com níveis de letramento mais apurados, visto que as outras disciplinas demandariam tempo para adaptar-se a esse novo olhar pedagógico. Naturalmente, essas e outras hipóteses devem ser investigadas por outro(s) estudo(s) de forma criteriosa para uma maior compreensão sobre esses fatos.

Por outro lado, observamos que 62% das produções foram analisadas em adequação suficiente para a classificação de Adequado e Sofisticado quanto às evidências da competência letrada demonstrada nas produções. Esses casos apresentaram evidente 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. O aluno demonstra ter autonomia sobre as possibilidades textuais, reconhecendo as vozes que permeiam o texto, avaliando-as e, em textos categorizados com o perfil de Sofisticado, confrontando-as com outros posicionamentos. Sobre essa última habilidade, Santos (2007) já apresentava que

Os alunos podem avaliar as aplicações da ciência, levando em conta as opiniões controvertidas dos especialistas. Ao contrário, com uma visão de ciência como algo absolutamente verdadeiro e acabado, os alunos terão dificuldade de aceitar a possibilidade de duas ou mais alternativas para resolver um determinado problema (SANTOS, 2007, p. 484)

Seja pela argumentação positiva ou pelo diálogo contraposto, os produtores desse grupo trabalharam em prol do seu *protagonismo autoral*, o que vai ao encontro do pensamento autônomo do indivíduo que produz ciência. Verificamos que, por meio das avaliações de *Engajamento* instanciadas nas produções dos alunos, é possível afirmar que eles apresentam competências letradas suficientes para essas classificações, levando em consideração o seu nível de escolaridade e o contexto de iniciação científica.

Estar letrado cientificamente significa, para nós, apoderar-se do conjunto de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo que lhe permitam compreender a formulação de conceitos científicos, bem como refinar uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade da ciência no contexto sócio-histórico em que vive. Ao engajar-se em seu texto, estabelecendo diálogos entre as vozes externas com a voz interna, esses produtores textuais construíram conversações entre posicionamentos científicos, muitas vezes divergentes, que refletem a adequabilidade do campo de visão esperada ao produtor de estudos com metodologia científica. A prática do embasar, respaldar, comparar, contrapor, refutar ou questionar estava presente nas referências teóricas escolhidas por esses alunos e seu diferencial para sobre a maneira como os fenômenos estudados foram articulados e como as vozes de autoridade entraram em diálogo entre si para satisfazer as necessidades das pesquisas trabalhadas. As produções classificadas nesses dois perfis de análise apresentam a voz articuladora dos *alunos-pesquisadores* como elemento consciente das escolhas pelas quais os argumentos foram prestados ao texto.

Visto esse parâmetro, podemos inferir que a intervenção NTPPS, realizada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e respaldada pelos profissionais do Instituto Aliança (IA), tem apresentado positivos resultados quanto ao desenvolvimento das competências de *letramento científico* dos alunos do Ensino Médio. Devido à recente implementação dessa abordagem pedagógica, ainda não existem estudos que avaliem as científicas práticas de letramento antes da entrada do NTPPS, no cenário escolar, para a realização de uma postura comparativa entre esses dois polos. Entretanto, isso não nos impede de extrair importantes reflexões sobre o que já está sendo feito para a superação de desafios no ensino de ciências na escola pública do estado do Ceará. Santos (2007) alerta que, de maneira geral, as escolas brasileiras não têm tido êxito em suas avaliações por desconsiderarem aspectos básicos esperados para um sujeito cientificamente letrado e ainda

apresenta que, enquanto a escola não caminhar para além dessas limitações, a educação científica não passará de uma alfabetização precária (SANTOS, 2007, p. 485 e 486). Com a metodologia proposta pelo NTPPS, esse quadro começa a mudar. Já pelo fato de possuir o *letramento científico* como princípio educativo, a disciplina abre espaço para a entrada de práticas de leitura e escrita que não estavam inseridas com constância na vida escolar dos estudantes e dos professores. As práticas discursivas dos textos regidos pela metodologia científica que, antes, eram trabalhados de forma esporádica, hoje, fazem parte da comunidade escolar como exercício de pertença de grande parte dos alunos. Os reflexos disso são observados em seus relatórios de pesquisa, objetos vistos como produtos de representatividade do processo aquisitivo das competências de *letramento científico*.

Mais da metade do *corpus* analisado apresentou índices que evidenciam apropriados estados de *letramento científico* para um grupo discente pertencente ao primeiro ano do Ensino Médio. Isso foi observado através das demonstrações de engajamento textual apresentadas por meio de marcas linguísticas de avaliação. Naturalmente, o mérito desses resultados recai sobre a ação proposta pela abordagem que adentra o ensino público do estado do Ceará: NTPPS. As constantes práticas de produção de leitura e escrita científica corroboram para o distanciamento da tradicional postura educacional de repasse de conhecimento passivo e fragmentado, dando lugar à aproximação da atitude de ir em busca do saber e à compreensão da rigorosidade metodológica que a cultura científica requer. Acreditamos a inserção dessas novas práticas de letramento, afirmadas pelas capacitações bimestrais dos professores, pelas parcerias estabelecidas com os orientadores, pelos recursos didáticos prestados à escola, bem como a adoção de uma postura transdisciplinar, tem sido responsável pelo perfil discente que descrevemos quanto à científica competência letrada alcançada. Por algum tempo, muitos estudiosos alertaram para a superação do ensino tradicional das ciências na escola (JÉLVEZ, 2013; MONTENEGRO, 2008; PAULA e LIMA, 2007; SANTOS, 2007). Ao nosso ver, a abordagem do NTPPS tem mostrado ser uma forte ferramenta de auxílio para a obtenção do êxito escolar que vai ao encontro dos anseios do aluno e das necessidades sociais vigentes. Estamos certos de que logramos o alcance de respostas que suprem o último alvo traçado para a presente pesquisa: *averiguar os indícios de quão (in)eficaz a abordagem pedagógica do programa NTPPS revela ser para o desenvolvimento das práticas de letramento científico do aluno do Ensino Médio*. Encerramos essa análise considerando as reflexões analógicas de Osborne (2002) em que mostra que o letramento não é apenas um elemento adicional à prática das ciências, mas uma essencial

parte constitutiva, na qual seu estudo é fundamental para a educação científica, assim como as velas são para os barcos, os tijolos são para as casas e os motores são para os carros (OSBORNE, 2002, p. 215).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de avaliações, somos capazes de atualizar, linguisticamente, valores que revelam aspectos da nossa identidade e a maneira como lidamos com os múltiplos fenômenos sociais que perpassam nosso cotidiano. No desenvolvimento desse trabalho, refletimos sobre a instanciamento das avaliações realizadas em argumentos científicos e acerca do que isso pode revelar para o engajamento autoral exercido sobre a informação vinculada em textos pertencentes a esse domínio discursivo. Além disso, tratamos sobre os reflexos que conjecturamos existir entre as escolhas dialógicas assumidas pelo produtor textual e a científica competência letrada evidenciada por essas marcas linguísticas.

Em primeiro lugar, 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. Através de avaliações, somos capazes de graduar o nível de intensidade, formalidade e a distância que pretendemos estabelecer em relação aos nossos interlocutores. “Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano” (VIAN JR., 2010, p. 19). Esse aparato teórico auxiliou o estudo como forma de critério de análise para a identificação das marcas linguísticas com o objetivo de alcançar os alvos estabelecidos para o estudo.

Em segundo lugar, elegemos articular nossas reflexões com os estudos sobre letramento por se tratar de área que trabalha com as habilidades adquiridas pelo sujeito durante o curso de sua participação em atividades socialmente organizadas que tenham o material escrito acoplado ao contexto (SCRIBNER, 1984). O presente estudo pousou suas reflexões sobre uma situação impar no contexto educacional do estado do Ceará. Trata-se do NTPPS - Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - uma nova abordagem pedagógica pertencente ao conjunto de ações que visam à reorganização do currículo escolar cearense. Elaborada em parceria com o IA, a abordagem entra nesse cenário com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais e de utilizar a pesquisa como princípio educacional no Ensino Médio. O que é interessante notar é que essa intervenção escolar realiza um movimento de produção de material linguístico que envolve o domínio discursivo

científico. Novas práticas de leitura e escrita são adicionadas ao cotidiano das atividades escolares e, conseqüentemente, novas práticas letradas são acionadas e desenvolvidas durante a realização desses exercícios.

Diante desse contexto, verificamos o estado das habilidades de *letramento científico* do aluno de NTPPS por meio das manifestações avaliativas de *Engajamento* (MARTIN e WHITE, 2005) acionadas na seção *Referencial Teórico* encontrada em seus relatórios de pesquisa. Os resultados do nosso estudo oferecem ao IA e à SEDUC informações relativas aos participantes do NTPPS e sobre o principal eixo que rege a disciplina: o *letramento científico*. Com os dados verificados, o estudo indicou o perfil de *quão letrado cientificamente* o aluno aponta estar no término da primeira etapa dessa nova abordagem pedagógica, análise necessária para o delinear de novas perspectivas para a base metodológica da disciplina. As contribuições desse trabalho estão calcadas na reflexão acerca do movimento que se realiza entre as práticas de *letramento científico* potencializadas pela proposta e a apreensão/avaliação concreta dessas práticas por parte do aluno. Além disso, o estudo oportunizou o fornecimento de dados para as instituições governamentais e não-governamentais que continuam o processo de articulação da reestruturação do currículo do Ensino Médio cearense.

Após a análise do *corpus*, observamos que, em todo material de análise, foram pontuados 809 casos de avaliações por *Engajamento*, sendo 222 classificadas como avaliações *monoglóssicas* e 587 como avaliações *heteroglóssicas* que perpassam por todas as subcategorias encontradas na rede de classificação desse subsistema. Mais da metade das avaliações (60,5%) é calcada no solo das *Contrações Dialógicas*, enquanto 39,5% entram no âmbito expansivo do diálogo. Observamos que 61,5% dos *Referenciais Teóricos* apresentam uma gama de avaliações linguísticas que revelam o alcance de critérios mínimos de adequação em níveis de engajamento com o texto, apresentando adequadas evidências de protagonismo autoral. Ao comprovarmos que a maior parcela das avaliações pertencem ao campo das *Contrações Dialógicas*, inferimos que, na maioria dos casos, houve uma considerável busca por estratégias argumentativas que objetivaram o questionamento entre posicionamentos e a forte defesa do ponto de vista autoral.

A análise desse material nos permitiu inferir que a intervenção do NTPPS tem apresentado positivos resultados quanto ao desenvolvimento das competências de *letramento científico* dos alunos do Ensino Médio. As práticas discursivas regidas pela metodologia

científica que, antes, eram trabalhadas na escola de forma esporádica, hoje, fazem parte da comunidade escolar como exercício de pertença de grande parcela dos alunos. Os reflexos disso são observados em seus relatórios de pesquisa, objetos vistos como produtos de representatividade do processo aquisitivo das competências do *letramento científico*.

A maior parcela das sessões *Referenciais Teóricos*, retiradas do relatório de pesquisa dos alunos de NTPPS, está organizada em argumentos que refletem bons níveis de engajamento autoral. A maioria dos *pesquisadores* conseguiu demonstrar habilidades linguísticas de disposição teórica que respaldam suas reflexões autorais, conseguindo realizar movimentos dialógicos que visitam diferentes perspectivas, o que revela o aumento da qualidade no estado de *letramento científico* do aluno. A prática do embasar, respaldar, comparar, contrapor, refutar ou questionar estava presente nas referências teóricas escolhidas por esses alunos e seu diferencial paira sobre a maneira como os fenômenos estudados foram articulados e como as vozes de autoridade entraram em diálogo entre si para satisfazer as necessidades das pesquisas trabalhadas.

Por outro lado, é necessário inclinar o olhar para o conjunto de textos que não apresentaram esse estado de adequabilidade. Com relação ao grau de engajamento dos autores, essas produções não conseguiram alcançar o mesmo êxito por não apresentarem traços avaliativos consistentes que evidenciassem poder de manejo entre os posicionamentos internos e externos em seus escopos textuais. Devido à fragilidade nessa troca intersubjetiva de significados, foi constatado que essas produções realizaram uma semelhante prática de acionamento de citações diretas e indiretas, sem maiores reflexões em contexto, ou apresentaram argumentos calcados em solos instáveis de veracidade dos fatos, visto que foram instanciados, principalmente, em avaliações respaldadas pela pura subjetividade do autor.

É para essa lacuna que surge a necessidade da realização de futuros estudos que complementem essa discussão. Quais seriam os motivos que levaram essa minoria a não demonstrar, linguisticamente, em suas produções escritas, os traços avaliativos que evidenciam um grau de engajamento autoral adequado para esse específico domínio discursivo? Por que que, ao receber, teoricamente, semelhantes condições de produção, ainda existe alguma disparidade inadequada, envolvendo um percentual do corpo discente?

Vistos os objetivos impostos para esse estudo, verificamos que, por meio das avaliações de *Engajamento*, instanciadas nas produções dos alunos, é possível afirmar que

existe um elo entre as variáveis que compõem as marcas textuais de avaliação e a adequabilidade de letramento potencializada para o alunato de NTPPS, ou seja, sugerimos a existência de uma associação entre as escolhas dialógicas assumidas pelo produtor textual e o seu estado de *letramento científico*, evidenciado por essas marcas linguísticas. As instituições responsáveis pela organização dessa nova abordagem pedagógica, poderão se utilizar dessas informações disponibilizadas como fonte de investigação avaliativa, no que se refere ao aspecto linguístico. Cientes de que o terreno desse campo de estudo não se encerra com essa pesquisa, deixamos margens para a entrada de indagações que enriqueçam e contribuam com o processo de reestruturação do currículo escolar do ensino público cearense com vistas à incessante busca pela qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

- 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.
- AZEVEDO, J. C, REIS, J. T. Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no RS. AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do ensino médio:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Moderna, 2013. p. 25-47.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BAKHTIN, M.: VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARTON, D. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. **Language and Education**,UK, v. 15, n. 2/3, p. 92-104, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 19 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Lex:** Senado Federal, Brasília, DF, 1996.
- CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de teses. *In: NUNES, Oliveira (Org.). A aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 307-326.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Caderno do aluno:** DPS/P – Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. Fortaleza, 2015.
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. *In: MARTELOTTA, Mario et al. (Org.) Manual de Linguística.* São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.
- DEMO, P. **Pesquisa:** princípio educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEWEY, J. The supreme intellectual obligation. **Science Education**, New York, v. 18, n. 1, p. 1-4, 1934.
- EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing casual conversation.** London: Cassel, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 16, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Arnold, 2004.

HIRSCH JR., E. D. **Cultural literacy**: what every american needs to know. Boston: Houghton Mifflin, 1987.

HOLBROOK, J.; RANNIKMAE, M. The meaning of scientific literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**, Ancara, p. 275-288, v. 4, n. 3, 2009,

JÉLVEZ, J. A. Q. A pesquisa como práticas educativas no Ensino Médio. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Moderna, 2014. p. 155-183.

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.

JENKINS, E. W. Scientific literacy. *In*: T. HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.). **The international encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1994. v. 9, n. 2, p. 5345-5350.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. *In*: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. (Ed.). **The meaning o meaning**. New York: Harcourt Brace, 1923. Supplement I.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

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. Blessed are the peacemakers: reconciliation and evaluation. *In: CANDLIN, C. (Ed.). Research and practice in professional discourse*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press, 2002. p. 187-227.

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.

MILLER, J. D. Civic scientific literacy: a necessity in the 21st century. **FAS Public Interest Reports**, Washington, v. 55, n. 1, p. 3-6, 2002.

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.

MONTENEGRO, P. P. **Letramento científico**: o despertar do conhecimento das ciências desde os anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: Unesco, 2003.

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Expansão e contração dialógica na mídia: intertextualidade entre ciência, educação e jornalismo. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 27, n. esp., p. 639-672, 2012.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NEVES, M. H. M. **Uma visão geral da gramática funcional**. São Paulo: Alfa, 1994. n. 38, p. 109-127.

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.

NORRIS, S.P.; PHILIPS, L.M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. **Science Education**, Hoboken, v. 87, p. 224-240, 2003.

OGUNKOLA, B.J. Scientific literacy: conceptual overview, importance and strategies for improvement. **Journal of Educational and Social Research**, Rome, v. 3, n. 1, p. 265-274, 2013.

OSBORNE, J. Science without Literacy: a ship without a sail? **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 32, n. 2, p. 203-218, 2002.

PAULA, H. F.; LIMA, M. E. C. Educação em ciências, letramento e cidadania. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 26, p. 3-9, nov. 2007. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc26/v26a02.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

ROGERS, A. **Re-thinking adult literacy and post-literacy from an international perspective**. Uppingham: Uppingham Press, 2002.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, A. de F. E. Gradação na descrição de gêneros discursivos em livros didáticos de língua inglesa: uma análise de avaliabilidade. **Entreletras**, Araguaína, v. 3, n. 1, p. 138-152, 2012.

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.

SCEARCE, C. Scientific literacy. **ProQuest Discovery Guides**, Michigan, 2007. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.528.2167&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **América Journal of Education**, Chicago, v. 93, p. 6-21, 1984.

SHAMOS, M. H. **The myth of scientific literacy**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

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.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, C. S. C. **A gradação em narrativas infantis**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, 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 avaliabilidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 191-203.

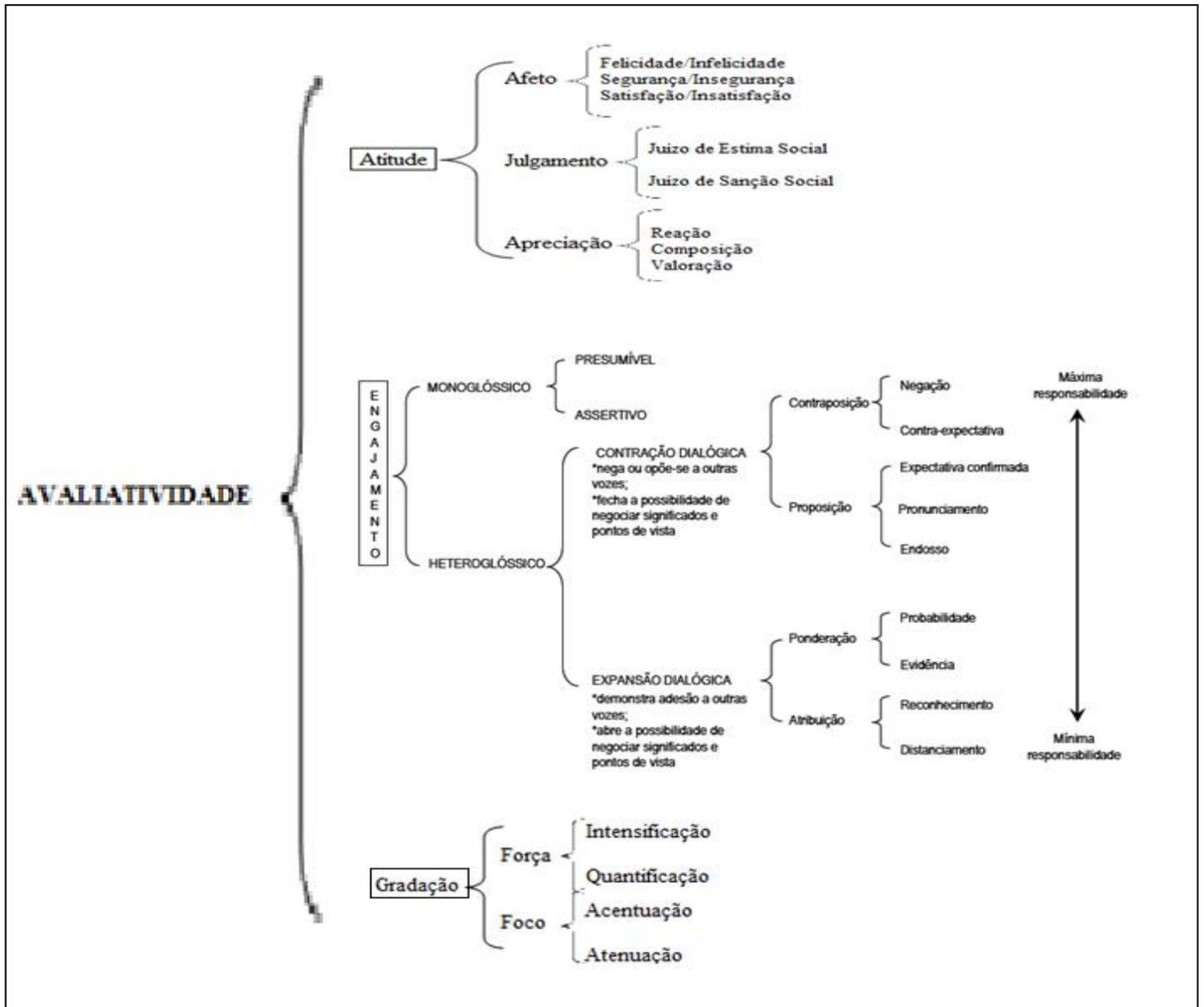
STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

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.

WHITE, P. R. R. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, número especial, p. 177-205, 2004.

ANEXO A

Plano esquemático do Sistema da Avaliatividade formado pela junção dos esquemas produzidos por Martin e White (2005) e por Ninin e Bárbara (2013).



ANEXO B

REFERENCIAIS TEÓRICOS DOS ALUNOS DE NTPPS

Codificação

Asserções com teor monoglóssico: destacado em sublinhado

Asserções com teor heteroglóssico: destacado entre os sinais “<>” e em itálico

RP01OCD

Referencial teórico

No dicionário Aurélio <*Heteroglossia por Reconhecimento*>, a palavra Sexualidade significa qualidade do que é sexual ou modo de ser próprio do que é sexo. Cintia Favero (2009), uma estudante de uma universidade de São Paulo, publicou um artigo dizendo <*Heteroglossia por Distanciamento*>: “*O termo ‘sexualidade’ nos remete a um universo onde tudo é relativo, pessoal e muitas vezes paradoxal, pode-se dizer que é o traço mais íntimo do ser humano e como tal, se manifesta diferentemente em cada indivíduo de acordo com a realidade e as experiências vivenciadas pelo mesmo*”.

Para a maioria das pessoas, o conceito de sexualidade é a mesma coisa que sexo. importante perceber eles não <*Heteroglossia por Negação*> tem o mesmo significado. Acreditamos <*Heteroglossia por Pronunciamento*> que isso acontece exatamente pelos múltiplos tabus colocados pela sociedade e pela mídia. O sexo é apenas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> uma das manifestações da sexualidade que é algo presente em todos, não <*Heteroglossia por Negação*> acontecendo ao mesmo tempo e da mesma forma na vida das pessoas, pois <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> somos diferentes. A sexualidade representa não apenas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*>os valores sexuais. Podemos <*Heteroglossia por Probabilidade*> estender o conceito desde o prazer próprio de identidade até as nossas escolhas realizadas, o que não necessariamente <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> implique a presença do outro para a concretização desse significado. A sexualidade, como se sabe <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*>, se manifesta e se desenvolve com maior progressão na adolescência, podendo <*Heteroglossia por Probabilidade*> ocorrer com mais frequência a partir dos 12 anos de idade, segundo o Art. 2º - Estatuto da Criança e do Adolescente <*Heteroglossia por Reconhecimento*>. Entretanto <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*>, sabemos que <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> não <*Heteroglossia por Negação*> se configura exatamente desta forma.

RP02OTD

Referencial teórico

O nosso planeta é composto por 70% de água, sendo que apenas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> 2,5% dessa quantidade é doce, ou seja, própria para o consumo. A maior quantidade de água doce está concentrada nas geleiras e nos lençóis freáticos, o que dificulta a sua retirada. O Brasil é um país onde existe uma grande disponibilidade de água, mas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> em alguns locais está ocorrendo a racionalização, por conta <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> da negligência dos habitantes brasileiros. As últimas notícias mostram que <*Heteroglossia por Endosso*> a nível mundial, a água está sendo cada vez mais valorizada, gerando intrigas entre países, por <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> disputas de bacias hidrográficas.

Para propormos um trabalho desta dimensão para nosso colégio, temos que nos espelha em alguns autores <Heteroglossia por Pronunciamento>. Nossa inspiração veio do autor Samuel Murgel Branco <Heteroglossia por Reconhecimento>, biólogo e naturalista, escritor de inúmeras obras que abrangem a natureza. Como disse Branco (2003) <Heteroglossia por Distanciamento>,

“A água é um bem natural por representar um elemento da natureza indispensável à vida de todos os seres aquáticos ou terrestres. Além de constituir o ambiente natural dos organismos marinhos e de água doce, a água compõem parte significativa das células de todos os seres vivos e participa de todos os processos de transportes de alimentos no interior dos organismos, bem como da formação do sangue, das seivas e de outros componentes líquidos dos animais e vegetais. Em relação às aves e aos mamíferos, desempenha, ainda, papel importante na manutenção de sua temperatura. Finalmente constitui regulador essencial do clima de toda a terra”. (BRANCO, 2003).

Como é citado no texto <Heteroglossia por Endosso>, a água serve para simplesmente tudo. E nos espelhamos <Heteroglossia por Pronunciamento> em obras como estas, para desempenharmos um bom trabalho no nosso ambiente escolar.

Este assunto é de suma importância para a escola, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> é discutido mundialmente e precisa ser abordado na escola para não <Heteroglossia por Negação> chegarmos a uma calamidade, como está ocorrendo em vários lugares do mundo <Heteroglossia por Endosso>. Segundo o portal Abril <Heteroglossia por Reconhecimento>, a quantidade adequada que uma pessoa deve utilizar para lavar as mãos é por volta de 800 ml de água, assim verificaremos se <Heteroglossia por Probabilidade> os alunos do César Cals cumprem a risca essa quantidade. Esse assunto dá uma nova visão aos alunos e professores da escola, sendo de grande importância para nós em um todo.

RP03ICP

Referencial teórico

A evasão é um grande problema para a comunidade escolar. Os estudos sobre evasão escolar mostram <Heteroglossia por Endosso> que o abandono dos alunos no ensino médio é maior comparado ao do ensino fundamental. Segundo o Ministério da Educação (MEC) <Heteroglossia por Reconhecimento>, no ensino fundamental a taxa de desistentes é de 6,9% e no ensino médio essa taxa se eleva em mais de 3%.

O site Portal Aprendiz (2013) mostra que <Heteroglossia por Reconhecimento> no ensino fundamental, 762 mil estudantes abandonaram os estudos em 2013. Resultados do Alagoas, por exemplo, apresentam <Heteroglossia por Endosso> que a taxa de abandono atingiu 7,5% – a maior do país – e em São Paulo atingiu 0,9% (51 mil alunos), a menor do Brasil. Já no ensino médio a taxa de abandono foi de 18,2% no estado de Alagoas, o que parece <Heteroglossia por Evidência> ser uma situação mais alarmante. Segundo o pesquisador Thiago Alves da Universidade Federal de Goiás (2013) <Heteroglossia por Distanciamento> “Os estudantes excluídos da escola têm perfis semelhantes: baixa renda têm famílias com pouca escolaridade ou a maioria trabalha.” Segundo Maria de Salette (2013), coordenadora do Programa de Educação da UNICEF no Brasil <Heteroglossia por Distanciamento>, “Os fatores que mais afetam essa “fuga” são o atraso escolar (por conta <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> de muitas reprovações), o trabalho infantil, a gravidez na adolescência e a falta de qualidade de ensino”.

De acordo com Idoeta (2014), do site BBC Brasil em São Paulo <Heteroglossia por Distanciamento>:

“De um lado, adolescentes pouco estimulados pelos estudos, muitas vezes cursando séries atrasadas. Do outro, um currículo escolar extenso, porém desconectado da realidade, em aulas excessivamente teóricas e incapazes de suprir deficiências anteriores dos alunos. Esses são, segundo especialistas, alguns dos ingredientes que levam a altos índices de evasão no ensino médio brasileiro, ciclo que é considerado hoje o principal gargalo da educação no país”. (IDEOTA, 2014)

Apesar desses <Heteroglossia por Contra-Expectativa> negativos dados, é possível <Heteroglossia por Probabilidade> haver métodos que diminuam esses números. O educador João Timbó (2009), que realizou um trabalho em uma escola pública do Rio de Janeiro <Heteroglossia por Distanciamento>, diz que “entre 2009 e 2010 reduzimos a evasão cerca de 28% para aproximadamente 10%”. Nossa pesquisa visa mostrar como funciona a realidade escolar dos alunos com relação ao aspecto motivacional na fase de transição do ensino fundamental para o ensino médio na escola Dr. César Cals. Ainda que <Heteroglossia por Contra-Expectativa> consideramos <Heteroglossia por Pronunciamento> nossa escola como um excelente ambiente para estudar, acreditamos <Heteroglossia por Pronunciamento> que muitos não <Heteroglossia por Negação> tenham a mesma concepção e precisamos compreender os reais motivos que levam a desmotivação e, conseqüentemente, ao abandono da escola.

“O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes deixando as salas de aula.” Explica Silva (2012), pós-graduado em Gestão Pública Municipal, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) <Heteroglossia por Distanciamento>. Esses artigos citados acima nos dão um norte para analisar e compreender o que poderia <Heteroglossia por Probabilidade> estar associado as elevadas taxas de abandono escolar no primeiro ano do ensino médio na escola Dr. César Cals.

RP04ANA

Referencial teórico

O alcoolismo na adolescência tem sido um dos principais temas estudados na atualidade. Pessoas cada vez mais jovens estão experimentando bebidas alcoólicas, aumentando o risco de dependência futura, e até mesmo doenças graves. Segundo pesquisas feitas na Universidade Estadual Paulista <Heteroglossia por Reconhecimento>, no Brasil a cerveja é a bebida mais consumida em todas as faixas etárias, começando entre os dez e os dozes anos. E as meninas consomem tanto ou mais que os meninos. A lei Brasileira <Heteroglossia por Endosso> proíbe a venda de bebida alcoólica para menores de 18 anos. Porém <Heteroglossia por Contra-Expectativa> não <Heteroglossia por Negação> existe fiscalização efetiva para que essa lei realmente seja cumprida. Por outro lado <Heteroglossia por Contra-Expectativa> os adolescentes precisam ser mais bem conscientizados sobre os possíveis danos a saúde e vida social, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> o uso e abuso de bebidas alcoólicas pode <Heteroglossia por Probabilidade> vir a interferir nas relações intra e interpessoais.

Nos últimos anos cresceu o interesse desses profissionais por esse tema, principalmente quando afeta a adolescência. Hoje em dia no Brasil a número preocupante de jovens que começam a beber cada vez mais cedo. Alguns pais não <Heteroglossia por Negação> se preocupam com o uso do álcool e acham <Heteroglossia por Reconhecimento> isso até “normal” e não <Heteroglossia por Negação> comparam o álcool com uma droga. Segundo Varella (S/A) <Heteroglossia por Distanciamento> “primeiro é que o consumo de

bebida alcoólica é aceito e até estimulado pela sociedade. Pais que entram em pânico quando descobrem que o filho ou a filha fumou maconha ou tomou um comprimido de ecstasy numa festa, acham normal que eles bebam porque, afinal, todos bebem”.

Segundo as pesquisadoras Heide Maria Belau de Luz e Carmem Marilei Gomes <*Heteroglossia por Distanciamento*>,

“A convivência com pessoas que usam álcool com frequência tende a levar os jovens a ver sua utilização como uma coisa natural. A facilidade com que eles compram bebida alcoólica leva-os a pensar que estão tendo uma atitude correta. Tudo isso aliado ao fato de que alguns estabelecimentos comerciais não estão preocupados em seguir a lei que proíbe a venda de álcool para menores de 18anos”.

O maior problema que as pesquisadoras se referem <*Heteroglossia por Endosso*> é que na maioria das vezes os pais incentivam o jovem a consumir bebida alcoólica, seja <*Heteroglossia por Probabilidade*> por atitudes inofensivas ou até <*Heteroglossia por Probabilidade*> um simples consentimento, achando <*Heteroglossia por Pronunciamento*> que o álcool é inofensivo comparando com drogas lícitas. O grande problema é que alguns pais, além de entenderem que beber é sinônimo de masculinidade, acham <*Heteroglossia por Pronunciamento*> “bonito” e se orgulham quando os filhos, principalmente do sexo masculino, tomam uns golinhos de cerveja ou bebem o uísque do pai. Segundo essas autoras <*Heteroglossia por Reconhecimento*> os pais que bebem incentivam os filhos a beberem, não <*Heteroglossia por Negação*> por meio de palavras, mas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> por meio de atitudes.

Não <*Heteroglossia por Negação*> basta apenas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> proibir o uso do álcool entre os adolescentes, os pais, os educadores poderiam <*Heteroglossia por Probabilidade*> estar sempre conscientizando a esses jovens que o uso exagerado de álcool pode <*Heteroglossia por Probabilidade*> trazer complicações futuras na saúde.

RP05FEE

Referencial teórico

Família e escola são coisas que se entrelaçam. Segundo Guzzo e Tizzei <*Heteroglossia por Distanciamento*> (2007, p. 42), “*A família representa um ambiente extremamente importante para o desenvolvimento, porque é o primeiro sistema em que o ser humano se insere na sociedade, por meio do qual começa a estabelecer seu vínculo com o mundo*”.

A escola não <*Heteroglossia por Negação*> possui apenas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> a missão de repassar conteúdos programados pelos currículos, mas também <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> desenvolver a cidadania do aluno por meio de valores sociais. A escola é a extensão do que se entende por vida. Assim, estamos de acordo que <*Heteroglossia por Pronunciamento*> a escola tem a função complementar de concretizar os valores dos alunos com o objetivo de construir um sujeito da melhor forma possível <*Heteroglossia por Probabilidade*>.

Para Anastácio (2009) <*Heteroglossia por Reconhecimento*>, na educação deve haver conhecimento, disponibilidade e empenho por parte da família em saber o que está acontecendo dentro da escola, reconhecendo e estimulando a aprendizagem do filho. Com isso, estará colaborando <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> para o

desenvolvimento do mesmo. Coisas como as que Anastácio citou <*Heteroglossia por Endosso*> ainda são carentes na vida pessoal dos alunos da escola.

Bastos (2001) concorda <*Heteroglossia por Endosso*> que família e escola completam uma à outra. Segundo ele <*Heteroglossia por Distanciamento*> “A escola apresenta a preocupação de levar o conhecimento científico ao aluno, dando continuidade e complementando a educação familiar. Para isto, preocupa-se como conseguir a adesão da família nas atividades escolares.” Ou seja, sem <*Heteroglossia por Negação*> a harmonia, esses dois atributos acabam, portanto <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*>, ficando complicados do aluno ter um bom rendimento, reforçando ainda mais que família e escola se completam <*Heteroglossia por Endosso*>.

RP06BNE

Referencial teórico

Diariamente, os jornais de grande circulação <*Heteroglossia por Endosso*>, seja <*Heteroglossia por Probabilidade*> impresso ou televisivo, apresentam casos em que pessoas se suicidam ou cometem algum delito em decorrência do “bullying”. Uma das últimas tragédias mais noticiadas no Brasil <*Heteroglossia por Endosso*>, no que concerne ao “bullying”, foi o “Massacre de Realengo”, ocorrido em 2011, no qual um jovem de 23 anos invadiu uma escola do bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, em posse de dois revólveres e deflagrou vários tiros, o que ocasionou na morte de 12 crianças, entre 13 e 16 anos. Após o massacre, o rapaz se suicidou. Testemunhas que conheciam o atirador <*Heteroglossia por Endosso*> disseram que ele era reservado e que sofria “bullying”. Outra tragédia ocorrida mais recentemente <*Heteroglossia por Endosso*>, em São Paulo, noticiou uma garota que esfaqueou um colega de classe após sofrer por diversas vezes insultos verbais, devido a <*Heteroglossia por Expectativa-Confirmada*> sua cor e ao seu sotaque (Pernambucano).

Estudos recentes mostram que <*Heteroglossia por Endosso*> o “bullying” nas escolas é uma ação cada vez mais praticada, o que interfere na convivência social entre os pares. A escola, grande palco para estas ações, é um espaço que poderia <*Heteroglossia por Probabilidade*> proporcionar lazer, educação, conhecimento, mas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> isso, muitas vezes, não <*Heteroglossia por Negação*> acontece. Este espaço está carregado de uma heterogeneidade sem fronteiras: religiões, gostos musicais, opção sexual, entre outros fatores, o que contribui para que haja tantos choques entre os pares.

Conforme afirma Chalita (2008) <*Heteroglossia por Reconhecimento*>, os autores do “bullying” normalmente são alunos populares que precisam de plateia para agir. Reconhecidos como valentões, oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, apenas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> para impor autoridade.

Para Ramos (S/A) <*Heteroglossia por Distanciamento*> o bullying pode <*Heteroglossia por Probabilidade*> ser considerado um “comportamento próprio das relações entre as pessoas em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”.

Para Monteiro (2008) <*Heteroglossia por Reconhecimento*> o bullying não <*Heteroglossia por Negação*> é uma problemática pertencente as escolas do século atual, mas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> que agora vem sendo estudado com maior dedicação, pois <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> diversas complicações mais sérias foram surgindo não <*Heteroglossia por Negação*> conseguindo mais esperar.

RP07PDA

Referencial teórico

O álcool é a substância psicoativa mais consumida pelos adolescentes e essa experiência acontece de forma precoce. A idade de início do uso tem sido cada vez menor, o que aumenta o risco de dependência, problemas no desenvolvimento emocional e no futuro. O consumo de álcool na adolescência está associado a mortes, pois <Heteroglossia por Expectativa> há mais chances de envolvimento em acidentes de trânsito e comportamentos violentos, como mostram as constantes notícias que falam de abuso sexual e participação em gangues <Heteroglossia por Endosso>. Além disso, percebemos <Heteroglossia por Evidência> a queda no desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem.

O alcoolismo em geral, não <Heteroglossia por Negação> só <Heteroglossia por Contra-Expectativa> na adolescência, pode <Heteroglossia por Probabilidade> trazer sérios riscos à saúde, como o desenvolvimento de doenças cardiovasculares, gastrite, problemas no fígado e nos rins. O uso abusivo de álcool pode <Heteroglossia por Probabilidade> trazer problemas na adolescência tais como: ansiedade, esquecimento, dependência, sendo uma nova experiência ao adolescente, possivelmente <Heteroglossia por Probabilidade> causando dúvidas pela curiosidade de experimentar a adrenalina.

O alcoolismo na escola consiste em um problema grave para a atual sociedade. Esse problema faz com que os jovens se percam cada vez mais no álcool. Segundo Gomes (2006), <Heteroglossia por Reconhecimento> da revista de enfermagem, quando <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> um adolescente ou jovem pratica algum tipo de religião, sua tendência é não <Heteroglossia por Negação> usar substâncias alcoólicas.

Enquanto muitos não <Heteroglossia por Negação> obtêm essas tais práticas correm risco de cair facilmente, não <Heteroglossia por Negação> só <Heteroglossia por Contra-Expectativa> em álcool mais também <Heteroglossia por Contra Expectativa> em outros tipos de drogas.

“Quanto à prática religiosa, ser afiliado a qualquer religião se mostrou associado negativamente ao maior consumo de álcool entre adolescentes e jovens [...]. Consumo de álcool e de outras drogas entre adolescentes e jovens está associado aos que referem não ter religião, ter pouca crença e não frequentar igrejas e cultos”.

O uso do álcool é constante, e com isso <Heteroglossia por Endosso>, queremos prevenir <Heteroglossia por Pronunciamento> o envolvimento dos adolescentes no alcoolismo, afastando-os do contato ao álcool, nossos estudos comprovaram <Heteroglossia por Pronunciamento> que muitos jovens estão ingerindo bebidas alcoólicas nas escolas, muitos são desistentes. Segundo Aquino <Heteroglossia por Reconhecimento>, da revista de enfermagem (UFPE ONLINE de 2006), o estudo sobre o consumo de álcool por adolescente, pode <Heteroglossia por Probabilidade> provocar o desenvolvimento para prevenir o uso, envolvendo intervenções públicas, a fim de minimizar o problema da exposição do uso do álcool. Para o autor <Heteroglossia por Distanciamento>,

O conhecimento dos fatores associados ao consumo de álcool por adolescentes poderá proporcionar subsídios para desenvolver estratégias preventivas que envolvam intervenções comunitárias por meio de políticas públicas, a fim de evitar que problemas decorrentes da exposição precoce ao álcool continuem sendo observados (AQUINO, 2006).

RP08ASS

Referencial teórico

A sexualidade tem início no ser humano desde seu nascimento e está associada a sentimentos afetivos. Dependendo da pessoa ou das educações familiares, pode <Heteroglossia por Probabilidade> ocorrer à escolha de decisões erradas e que no futuro pode <Heteroglossia por Probabilidade> ser prejudicial, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> quando <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> o jovem está dando início á vida sexual muitas vezes se deixa levar por pensamentos, sentimentos, comportamentos e interações. Com isso, quando <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> o jovem entra na fase da adolescência, a relação afetiva com seus pais não <Heteroglossia por Negação> é a mesma. A relação fica estremeçada principalmente quando <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> o assunto é sexo. É importante que tenha entre pais e filhos a confiança, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> além de ser a base familiar ambas as partes se sentiram seguros ao conversar qualquer tipo de assunto. Às vezes os jovens se sentem oprimidos por <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> não <Heteroglossia por Negação> ter estabelecido essa confiança e criam barreiras entre eles e seus pais fazendo com que as conversas sejam limitadas sobre o que podem <Heteroglossia por Probabilidade> conversar ou não <Heteroglossia por Negação>.

Segundo o site Diário do Nordeste (2007) <Heteroglossia por Reconhecimento>, a sexóloga Margarete Fichera concorda <Heteroglossia por Reconhecimento> com a necessidade do diálogo. Segundo ela <Heteroglossia por Reconhecimento>, não <Heteroglossia por Negação> basta fazer a entrega das camisinhas, o mais importante é dar uma orientação correta e livre de preconceitos para os jovens, e afirma <Heteroglossia por Reconhecimento> que muitas vezes o jovem não <Heteroglossia por Negação> tem a quem recorrer e portanto <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> acabam se expondo ás DSTS e gravidez não <Heteroglossia por Negação> planejada.

O intuito é fazer com que os conhecimentos abordados não <Heteroglossia por Negação> influenciem somente <Heteroglossia por Contra-Expectativa> alunos da escola César Cals, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa>, como propagadores, sejam exemplos para os adolescentes que hoje são pais e mães, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> terão a oportunidade de ensinar aquilo que um dia não <Heteroglossia por Negação> aprenderam como filhos e aos adolescentes que foram diagnosticados com alguma doença sexual, para que procure direcionar o filho ensinando sem <Heteroglossia por Negação> tabus o que é a sexualidade.

RP09AEO

Referencial teórico

O enorme número de produção de papel no mundo é uma das grandes questões que os ambientalistas discutem. Todos os dias, são procuradas soluções para essa problemática. Apesar das <Heteroglossia por Contra-Expectativa> diversas ações que visam práticas sustentáveis com relação a esse tema, ainda existe muito por fazer.

O desperdício de papel nas escolas pode <Heteroglossia por Probabilidade> ser facilmente observado nas salas de aula. São comuns alunos desperdiçarem papéis diariamente. A quantidade de folhas desperdiçada nesse ambiente é muito grande. E essa situação torna-se mais agravante quando se verifica que, mesmo <Heteroglossia por Contra-Expectativa> sendo um material pago pelos familiares dos alunos, sua consciência de economia é baixa.

Segundo o autor Araújo (S/A) <Heteroglossia por Distanciamento>,

Os benefícios da reciclagem do papel são inúmeros, a preservação de recursos naturais, como a matéria-prima, a minimização da poluição e a diminuição da quantidade de lixo que vai para os aterros. O papel é um dos produtos mais utilizados nas tarefas do cotidiano escolar, onde depois de usado e descartado, pode passar por um processo de reciclagem que garante seu reaproveitamento. (ARAÚJO, S/A).

O papel pode <Heteroglossia por Probabilidade> ser muito reciclado e reaproveitado, gerando inúmeros benefícios. Este material é o mais utilizado no mundo, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> as pessoas não <Heteroglossia por Negação> se dão conta do problema que podem <Heteroglossia por Probabilidade> causar desperdiçando tanto ele. Este material é um dos mais usados no mundo, e com a consciência de que <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> ele pode <Heteroglossia por Probabilidade> ser economizado e reaproveitado, viveremos em um mundo melhor.

Moura (2009) <Heteroglossia por Distanciamento> completa a discussão apresentando que

“As escolas nunca se preocuparam em economizar, sempre gastam mais que o necessário, e isso que é um verdadeiro desperdício. Afinal, são nossos impostos que pagam os materiais usados na escola e é nosso dever fazer com que as escolas economizem” (MOURA, 2009).

Hoje em dia, várias escolas pedem aos alunos resmas de papel e gastam inconscientemente. A população gasta um alto valor de imposto, e boa parte desses impostos vão para o material das escolas públicas. O problema é que essas escolas não <Heteroglossia por Negação> pensam em economizar tal material. É obrigação da escola fazer com que os alunos economizem, para no futuro não <Heteroglossia por Negação> gerar sérios danos à sociedade. Uma escola é uma das primeiras instituições que o aluno tem contato e, por isso <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>, deve se posicionar como um ambiente preparatório para a vida sustentável.

RP10OSC

Referencial teórico

A adolescência é uma época de descobertas, mudanças e crescimento pessoal. Devido a esses fatos <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> muitos adolescentes buscam várias formas de se distrair, como por exemplo: a Internet. Isso faz com que os alunos passem horas em frente ao computador, aparelhos celulares, tablets, entre outros, atrapalhando os momentos de sono. Esse tempo desperdiçado pode <Heteroglossia por Probabilidade> ser a causa de um dos principais problemas enfrentados pelos professores na sala de aula: a falta de atenção e, conseqüentemente <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>, a queda do rendimento escolar.

Segundo o Site Brasil Escola (2014) <Heteroglossia por Reconhecimento>, o sono é dividido em várias fases, basicamente, podemos <Heteroglossia por Probabilidade> dividi-lo em duas fases principais: REM (movimento rápido dos olhos) e NREM (movimento não rápido dos olhos).

O REM é caracterizado pela intensa atividade cerebral. Nessa fase, ocorre movimentos oculares rápidos que envolvem o estágio dos sonhos. Embora <Heteroglossia por Contra-Expectativa> a fase do REM não <Heteroglossia por Negação> resulte em um descanso profundo, não há dúvida <Heteroglossia por Pronunciamento> de que ela é importante para a nossa recuperação emocional.

O Site ainda mostra que <Heteroglossia por Distanciamento>, “é na fase NREM que existe o descanso profundo e menor atividade neural. Após o sono profundo, o indivíduo relaxa os músculos, a temperatura do corpo cai e ele entra na fase REM”.

Quando <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> esses processos são interrompidos ou não <Heteroglossia por Negação> realizados da forma que deveria <Heteroglossia por Probabilidade> acontecer, são ocasionados danos nas atividades cotidianas da pessoa, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> ela passa a não <Heteroglossia por Negação> ter o foco de concentração necessário para a realização desde ações simples até ações que requerem concentração. Na escola funciona desse jeito. Quando <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> o aluno não <Heteroglossia por Negação> realiza seus processos de REM e NREM de maneira completa, ele passa a prejudicar sua aprendizagem, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> não <Heteroglossia por Negação> consegue manter o foco naquilo que o professor está ensinando.

Verificar as horas de sono tem sido essencial para o sucesso das atividades diárias. Consideramos que <Heteroglossia por Pronunciamento> a presente pesquisa identifica como anda as condições de sono dos nossos alunos e como isso tem afetado nos seus modos de aprender os conteúdos da escola.

RP11ADD

Referencial teórico

Aprender matemática não <Heteroglossia por Negação> é uma coisa fácil. Muitos alunos sentem essa dificuldade, pelo fato de <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> não <Heteroglossia por Negação> conseguirem compreender o que o professor quer dizer com tantas equações, números e cálculos. Isso é muito visto durante nossas próprias aulas. Os alunos ficam desmotivados, não <Heteroglossia por Negação> entendem a matéria e portanto <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> tirando notas baixas resultando <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> numa recuperação no final do ano. Segundo Reis (2005) <Heteroglossia por Distanciamento>,

É comum em nossa sociedade ouvirmos frases de repulsa à Matemática como: “Matemática é muito difícil”, “Matemática é chata”, “eu odeio esta matéria”. Então uma pessoa que desde criança, antes mesmo de entrar na escola ouve esses e outros comentários sobre a Matemática acaba se convencendo de que esta disciplina é realmente difícil e passa a rejeitá-la, dizendo que não nasceu pra isso e que não tem o dom, como se o gosto ou a habilidade para a Matemática fosse algo que acompanha a pessoa ao nascer, inato (REIS, 2005).

Reis mostra <Heteroglossia por Reconhecimento> que é complicado aluno entender matemática na escola, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> será <Heteroglossia por Probabilidade> somente <Heteroglossia por Contra-Expectativa> por isso que o aluno não <Heteroglossia por Negação> consegue aprender Matemática? Percebemos que <Heteroglossia por Evidência> muita gente mostra falta de interesse desde o início do ano, ainda que <Heteroglossia por Contra-Expectativa> certos conteúdos de matemática sejam <Heteroglossia por Probabilidade> de fácil compreensão. Acreditamos que <Heteroglossia por Pronunciamento> essas respostas estão além do que afirma Reis <Heteroglossia por Reconhecimento>. Achamos <Heteroglossia por Pronunciamento> arriscado que alguém não <Heteroglossia por Negação> aprenda uma matéria só <Heteroglossia por Contra-Expectativa> pelo motivo <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> de que cresceu ouvindo uma coisa.

Segundo os dados da secretaria na nossa escola <Heteroglossia por Endosso>, a matéria com maior número de reprovações são as matérias que tem cálculos. Isso é muito complicado, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> isso pode <Heteroglossia por Probabilidade> acontecer por várias questões: falta de interesse, desapoio da família, problemas pessoais, não se identifica com o professor, transtornos de aprendizagem e etc.

Se <Heteroglossia por Probabilidade> houvesse uma compreensão maior sobre esse tema, seria <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> mais fácil dos professores entrarem com uma intervenção para ajudar esses alunos. Nossa equipe acredita <Pronunciamento> que a matemática é uma disciplina muito interessante e útil para a vida do jovem e nós não <Heteroglossia por Negação> compreendemos bem o porque desses alunos odiarem tanto.

Segundo o site Nova Escola (2007) <Heteroglossia por Reconhecimento>, essa dificuldade não <Heteroglossia por Negação> é só <Heteroglossia por Contra-Expectativa> brasileira. O mundo todo sofre com isso e é por isso <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> que abordaremos esse assunto a fim de compreender melhor essa situação na nossa escola, especificamente.

RP12OID

Referencial teórico

O problema do uso do fone de ouvido em sala de aula tem sido motivo de muitas discussões entre alunos e professores do ensino médio. Os alunos desrespeitam as regras da proibição do uso do fone de ouvido durante as aulas. Portanto <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>, acabam por atrapalhar sua aprendizagem. Mesmo que <Heteroglossia por Contra-Expectativa> os professores tentem disciplinar os alunos para o não <Heteroglossia por Negação> uso do fone, muitos alunos continuam fazendo uso desse acessório não <Heteroglossia por Negação> atentando as aulas.

Sabemos que <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> com o tempo os usuários de fones de ouvido perdem parte de sua audição, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> eles colocam o volume do som bastante alto. Para o pesquisador Lacerda (2011) <Heteroglossia por Distanciamento>,

“A exposição a elevados níveis de intensidade pode desencadear diversos sintomas, tais como: intolerância a sons intensos, tontura, otalgia e principalmente, o zumbido e perda auditiva. Já o prejuízo na audição pode acarretar consequências severas à qualidade de vida do indivíduo, afetando sua saúde e conturbando intensamente suas relações sociais” (LACERDA, 2011).

Além dos problemas de saúde, o usuário do fone de ouvido pode <Heteroglossia por Probabilidade> afetar sua aprendizagem na escola. Parece <Heteroglossia por Evidência> que os jovens são apaixonados por músicas e bandas. A paixão faz com que muitos deles “curtam” essas canções em muitos lugares, mesmo em <Heteroglossia por Contra-Expectativa> lugares não <Heteroglossia por Negação> apropriados. Enquanto o professor passa a matéria, muitos alunos estão “viajando” nas músicas que não <Heteroglossia por Negação> tem nada a ver com a aula. Sobre isso, Lopes e Fusinato (2009) nos mostram que <Heteroglossia por Distanciamento>,

Nas salas de aula muitas vezes o professor fica surpreso ao deparar-se com o fato de que em meio a suas explicações há alunos fazendo uso de fones de ouvido para conectar-se a outra fonte sonora, diferente da voz do professor. Por esse motivo, muitas vezes esse aluno conectado dirige-se ao colega de sala e aula num tom de voz acima do normal, gerando tumulto. Também o processo ensino-aprendizagem é

afetado, quando esse padrão de interferência se faz presente (LOPES e FUSINATO, 2009).

Os problemas que o uso exagerado e sem <Heteroglossia por Negação> limites do fone de ouvido podem <Heteroglossia por Probabilidade> causar são imensos. Por isso <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> essa pesquisa pretende identificar o impacto causado na aprendizagem do aluno. Não <Heteroglossia por Negação> é de hoje que essa atitude dos jovens vem prejudicando as turmas das escolas. Esses autores <Heteroglossia por Endosso> demonstrados fortalecem nossas dúvidas a respeito desse tema.

Parece que <Heteroglossia por Evidência> a utilização desenfreada desse acessório tem sido responsável por muitos índices negativos da nossa escola. Como podemos <Heteroglossia por Probabilidade> observar, pesquisas dos cientistas <Heteroglossia por Endosso> revelam que existem riscos para a saúde física e intelectual do estudante. Nesse sentido, complementamos <Heteroglossia por Pronunciamento> esse tema ao estudar a influência disso na aprendizagem e na saúde dos alunos dentro do contexto da nossa escola, para conhecermos de perto como isso acontece em nossa própria realidade.

RP13OFB

Referencial teórico

O Bullying é um dos principais problemas que as escolas tem enfrentado nos últimos anos. Diariamente, jovens são vítimas de insultos físicos e verbais disparados por agressores que pretendem intimidar pessoas para possuir um sentimento de superioridade. Os agredidos muitas vezes não <Heteroglossia por Negação> sabem como lidar com essa situação e sufrem calados. O Bullying se manifesta principalmente na escola, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> pode <Heteroglossia por Probabilidade> ser encontrado também em outras instituições. Segundo Neto (2005) <Heteroglossia por Distanciamento>,

O bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização corre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o bullying como a vitimização têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores (NETO, 2005).

Sabemos que <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> esse problema é muito frequente entre alunos. Entretanto <Heteroglossia por Contra-Expectativa>, e se <Heteroglossia por Probabilidade> nós pensássemos nesse fenômeno em um novo sentido? Será <Heteroglossia por Probabilidade> que existe bullying entre aluno e professor? Claro que <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> o professor é o sujeito que tem mais poder na sala de aula, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> será <Heteroglossia por Probabilidade> que poderia <Heteroglossia por Probabilidade> existir bullying contra um ser de maior poder em sala de aula?

Apesar do <Heteroglossia por Contra-Expectativa> site Nova Escola (2010) negar <Heteroglossia por Reconhecimento> a existência do conceito Bullying contra o professor em sala de aula, pois segundo ela <Heteroglossia por Distanciamento>, “é necessário que a violência ocorra entre os pares”, nós consideramos <Heteroglossia por Pronunciamento> importante aprofundar esse pensamento para saber o que realmente existe por trás disso. Não aceitamos <Heteroglossia por Negação> tão fácil assim a afirmação da revista eletrônica ao dizer <Heteroglossia por Reconhecimento> que não <Heteroglossia por Negação> existe esse fenômeno nessas circunstâncias e por isso <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> decidimos <Heteroglossia por Pronunciamento> investigar melhor sobre esse assunto.

Em 2013, o site do G1 <Heteroglossia por Endosso> publicou uma matéria que mostra o perfil dos professores que são vítimas de Bullying. Segundo o site <Heteroglossia por Reconhecimento>, os professores que mais sofrem bullying são os que são idosos, homossexuais e mulheres. Em suas palavras <Distanciamento>,

“Estudos pioneiros, realizados pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), mostraram que os professores que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias são os mais idosos (8,9%), os homossexuais (8,1%), as mulheres (8%), os negros (7,2%) e os pobres (6,6%). As últimas pesquisas realizadas pelo Prova Brasil, em 2011, apontaram que 4.195 professores declararam ter sofrido agressões de alunos dentro da escola em todo o Brasil” (PORTAL G1, 2013)

Acreditamos <Heteroglossia por Pronunciamento> que essa seja uma melhor posição para tratar desse assunto, e por isso <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> pretendemos <Heteroglossia por Pronunciamento> investigar seguindo essa linha nas nossas declarações.

RP14OID

Referencial teórico

Antigamente, a violência contra a mulher era algo comum. Na pré-história, as mulheres eram totalmente submissas aos homens, não <Heteroglossia por Negação> podendo <Heteroglossia por Probabilidade> fazer nada além do que os homens propunham para elas. A imagem da mulher durante muito tempo era constituída por cozinhar, cuidar dos filhos. Não <Heteroglossia por Negação> tinham autorização para frequentar trabalho, festa, sair sozinha, não <Heteroglossia por Negação> tinham direito de se expressar, vestir-se da maneira que gostaria, dirigir, entre outras atitudes que hoje lhe são permitidas por direito. As mulheres não <Heteroglossia por Negação> tinham o valor merecido para a sociedade, eram tidas somente <Heteroglossia por Contra-Expectativa> como um objeto de prazer para os homens. Os casamentos eram arranjados e, desde crianças, elas se preparam para casar, fazer tarefas domésticas e cuidar dos filhos.

Ora, esse contexto já pode <Heteroglossia por Probabilidade> ser considerado como uma forma de violência contra a mulher. Mas, afinal, qual a definição de violência contra a mulher? <Heteroglossia por Probabilidade> Violência contra a mulher vai além de bater, espancar. Estudos mostram <Heteroglossia por Endosso> que a mulher sofre violência por preconceitos étnicos, pelo tamanho da roupa que veste, pelos apelidos racistas e em piores casos, pela violência sexual, muitas vezes cometidas por membros da família ou por pessoas próximas. Apesar de <Heteroglossia por Contra-Expectativa> estarem ganhando muito espaço na sociedade, ainda sofrem bastante machismo e a mídia ainda divulga <Heteroglossia por Reconhecimento> uma imagem de que as mulheres são frágeis, impotentes e dependentes dos homens, o que não <Heteroglossia por Negação> é verdade merecendo maiores reflexões.

De acordo com Isabel C. S. Vargas (S/A) <Heteroglossia por Distanciamento>, que falou um pouco sobre a lei que protege as mulheres (Lei Maria da Penha) em seu artigo:

“A lei avançou ao dispor sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a mulher. Enumera em seu art. 5º o que se configura como violência contra a mulher. Outro dado importante é o fato de não ser necessário que seja estabelecido vínculo familiar, no âmbito da unidade doméstica” (VARGAS, S/A).

O site eletrônico do Instituto Humanitas Unisinos (2009) mostra as palavras de Paula Mancini <Heteroglossia por Distanciamento>: “*a mulher tem, de fato, responsabilidade. Mas precisa de ajuda. Para essa pesquisadora, poder enxergar a gravidade de violência é*

bem difícil. Pode significar perder tudo, como ligações de afetos e proteção”. A lei possivelmente <Heteroglossia por Probabilidade> pune, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> não <Heteroglossia por Negação> transforma o pensamento de um grupo imediatamente. Como mostra uma imagem compartilhada constantemente nas redes sociais <Heteroglossia por Distanciamento>, não existe mulher que gosta de apanhar. O que existe é mulher humilhada demais para denunciar, machucada demais para reagir, com medo demais para acusar, pobre demais para ir embora.

RP15OPD

Referencial teórico

O bullying é um termo da língua inglesa (sinônimo de “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder (CAMARGO, S/A).

Essas são palavras do sociólogo Orson Camargo (S/A) <Heteroglossia por Distanciamento>, Graduado em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP e Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Com esse esclarecimento de um especialista, podemos <Heteroglossia por Probabilidade> ver que o bullying não <Heteroglossia por Negação> é praticado só <Heteroglossia por Contra-Expectativa> na escola, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> sim em qualquer lugar dentro e fora da escola, só <Heteroglossia por Contra-Expectativa> que é nas escolas que é mais praticado. Mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa>, o que leva um agressor a cometer tal ato? <Heteroglossia por Probabilidade> Não <Heteroglossia por Negação> é apenas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> um único caminho que leva uma criança a se transformar em autor de bullying. Segundo Camargo (2012) <Heteroglossia por Distanciamento>, “*transtornos comportamentais, portadores de psicose e, na maioria dos casos, crianças vítimas de uma má educação – permissiva ou agressiva em excesso – são levados a se construírem como agentes dessa violência*”.

Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <Heteroglossia por Reconhecimento> feito em 2010 mostra que a média nacional é de 30,8% de existência do fenômeno. Os números apontam <Heteroglossia por Endosso> que a escola particular tem um maior número de praticantes comparando com a escola pública, sendo 23,6% na particular e 20,3% na escola pública. O estudo também mostra <Heteroglossia por Reconhecimento> qual o gênero predominante; os meninos praticam mais que as meninas, sendo 26,1% dos meninos e 16,0% das meninas. Dos estados mais praticantes, o Distrito Federal está no topo com 35,6% de alunos praticantes, seguido de Belo Horizonte com e Curitiba.

Com base no panorama apresentado <Heteroglossia por Endosso>, nosso estudo também apresenta números a fim de saber qual o estado de bullying na escola partindo da perspectiva do agressor. Agora que já temos <Heteroglossia por Expectativa-Confirmada> os números que mostram a situação da Escola Dr. César Cals, podemos <Heteroglossia por Probabilidade> pensar em alguma intervenção que possa ser feita posteriormente. Vejamos como o estudo foi articulado para o alcance desses dados.

RP16ADM

Referencial teórico

Como sabemos <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>, muitos estudos mostram <Heteroglossia por Endosso> que existem oscilações motivacionais que os alunos sofrem em sua vida escolar. Eles buscam entender os reais motivos que levam os jovens a mostrar interesse ou desinteresse pela sua aprendizagem. Drogas, problemas com a família, dificuldades de aprender, a didática dos professores e etc são os argumentos principais quando <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> o tema é a busca pelos motivos que levam o aluno a não <Heteroglossia por Negação> ir bem na escola.

Entretanto <Heteroglossia por Contra-Expectativa>, o que muitos desses estudos não <Heteroglossia por Negação> falam é do lado do professor. Parece que <Heteroglossia por Evidência> algumas pesquisas não <Heteroglossia por Negação> levam em conta o professor como elemento importante para a aprendizagem. Algumas vezes, acreditamos <Heteroglossia por Evidência> até que esse profissional é esquecido nesses estudos por não <Heteroglossia por Negação> falar também de sua desmotivação, e todos os olhos só <Heteroglossia por Contra-Expectativa> se voltam para os sentimentos do aluno. O professor também é um ser humano! Assim como os alunos, ele precisa de cuidados e de estudos que auxiliem a busca de sua motivação positiva. Segundo Najle e Jr. (2007) <Heteroglossia por Distanciamento>,

Os professores têm enfrentado muita dificuldade em eu trabalho, pois os alunos não se sentem motivados para aprender, alguns querem apenas conversar com os colegas, outros escutam música, além de apresentar comportamentos agressivos e, muitas vezes, violentos em relação aos professores. Muitos professores ficam angustiados e até perdem o controle, sem saber o que fazer. Assim os próprios professores desestimulam-se para ensinar, ficam sem desejo para trabalhar e acabam por perder o interesse para com a aprendizagem do aluno (NAJLE E JR., 2007).

Apesar de <Heteroglossia por Contra-Expectativa> os autores mostrar um conjunto de motivos que poderiam <Heteroglossia por Probabilidade> fazer um professor se desmotivar em sua profissão, os autores responsabilizam <Heteroglossia por Reconhecimento> os próprios professores pela sua própria desmotivação: *os próprios professores desestimulam-se para ensinar.* Consideramos <Heteroglossia por Pronunciamento> que um professor não <Heteroglossia por Negação> se desestimula sozinho. Um conjunto de coisas influenciam para que um professor fique assim. Assim, pesquisadores, como Praxedes (2010), mostram <Heteroglossia por Endosso> que os baixos salários, a falta de apoio dos pais e o excesso de carga horária são fatores que desestimulam o educador.

Pretendemos <Heteroglossia por Pronunciamento> investigar dentro da nossa escola quais dos nossos professores se sentem desmotivados e compreender os principais motivos que levaram esses educadores a chegarem a esse ponto, pois sabemos <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> que uma intervenção poderá <Heteroglossia por Probabilidade> melhorar nossa própria formação como cidadãos e futuros profissionais.

RP17ACS

Referencial teórico

De acordo com Caroline Faria (2005) <Heteroglossia por Distanciamento>, graduada em gestão ambiental, no Centro Universitário do Sul de Minas:

Até algum tempo atrás (e em alguns lugares você ainda irá encontrar essa definição), os resíduos eram definidos como algo que na representa utilidade e nem valor comercial. No entanto, este conceito mudou. Atualmente a maior parte desses

materiais pode ser aproveitada para algum outro fim, seja de forma direta, como por exemplo as aparas de embalagens laminada descartadas pelas indústrias e utilizada para confecção de placas e compensados, ou de forma indireta, por exemplo, como combustível para geração de energia que é usada em diversos processos”.

De acordo com Thiago Minami (2012) <*Heteroglossia por Distanciamento*>,

A produção de lixo no Brasil está aumentando. Em 2010, o país gerou 60,8 milhões de toneladas – 6,8% a mais que em 2009 e seis vezes mais que o crescimento populacional do período. Mais de 40% dessa quantidade vão parar em lixões ou aterros controlados, que causam prejuízos no meio ambiente e à saúde de trabalhadores do setor”.

Falar sobre a questão ambiental significa entender com clareza a relação existente entre o homem e a natureza que vive.

RP18APN

Referencial teórico

Parece que <*Heteroglossia por Evidência*> transar de forma irresponsável, beber e usar drogas viraram “moda” entre os adolescentes e isso pode <*Heteroglossia por Probabilidade*> gerar grandes problemas na sua vida. Gravidez na adolescência, chance de ser contaminado com uma Doença Sexualmente Transmissível (DST) e a desvalorização social são algumas consequências dessa atitude desenfreada que o jovem toma. Pires (2011) alega que <*Heteroglossia por Distanciamento*>,

O início da atividade sexual cada vez mais precoce, somada a eclosão e desconhecimento sobre a própria sexualidade, a curiosidade pelas drogas, a gravidez na adolescência e a desinformação podem resultar em situações delicadas, comprometendo o futuro dos jovens podendo prejudicar sua saúde sexual e reprodutiva (PIRES, 2011).

Para Carmo e Van der Sand (2007) <*Heteroglossia por Reconhecimento*> a colaboração da escola, família, instituições de saúde e sociedade em geral é o desafio para minimizar as consequências dessas atitudes dos adolescentes.

RP19AID

Referencial teórico

A relação professor-aluno é um dos temas mais discutidos pelos profissionais da educação na atualidade. Torna-se importante expor as necessidades, dificuldades e benefícios dos laços com objetivos filantropos entre os jovens alunos e seus instrutores do meio escolar, a fim de melhorar o desempenho e o desenvolvimento didático da nossa escola. Concordamos com Elias (2000) quando ela nos mostra que <*Heteroglossia por Endosso*> é por intermédio das modificações comportamentais da área afetiva que a escola pode contribuir para a fixação dos valores e dos ideais que a justificam como instituição social.

Professores são facilitadores de aprendizagem, e sua relação com os alunos é fundamental. Por essa razão <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*>, a forma que o professor age em sala de aula é que irá despertar ou não <*Heteroglossia por Negação*>, o interesse dos alunos pelo conteúdo estudado.

Segundo Alves (2013) <*Heteroglossia por Distanciamento*>, da equipe Brasil Escola, “a reciprocidade, simpatia e respeito entre professor e aluno proporcionam um trabalho construtivo, em que o educando é tratado como pessoa não como número, ou seja, mais um.” É importante que os orientadores se comuniquem corretamente com seus alunos para que se crie um ambiente favorável ao ensino, e facilite o desenvolvimento dos mesmos.

RP20AED**Referencial teórico**

Cléo Fante (2005) afirma <*Heteroglossia por Reconhecimento*> que o Bullying ocorre repetidas vezes e as vítimas não <*Heteroglossia por Negação*> conseguem se defender. Esse fenômeno passa de uma simples brincadeira. Ela diz <*Heteroglossia por Reconhecimento*> que, muitas vezes, se tornam agressores aqueles que já sofreram agressões em casa ou na própria escola. Isso em curto prazo interfere na concentração, autoestima e outros males e em longo prazo pode <*Heteroglossia por Probabilidade*> levar a transtornos de ansiedade e alimentação como bulimia, etc. podendo <*Heteroglossia por Probabilidade*> ter depressão, insegurança, podendo <*Heteroglossia por Probabilidade*> até mesmo desenvolver pensamentos suicidas.

Os pesquisadores afirmam <*Heteroglossia por Endosso*> que são agredidas pessoas normalmente brandas que não <*Heteroglossia por Negação*> se defendem e que há um desequilíbrio por ambas as partes. O agressor tem problemas com violências. Os agredidos não <*Heteroglossia por Negação*> se defendem e grande parte das agressões ocorrem de forma psicológica com agressões verbais.

RP21DOO**Referencial teórico**

As drogas estão cada vez mais presentes na sociedade. Pesquisadores já começaram a estudar <*Heteroglossia por Endosso*> sobre seus efeitos, porém <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> alguns estudos <*Heteroglossia por Endosso*> só <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> mostram as consequências na vida social, pessoal e escolar, desmotivando até mesmo as famílias por <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> pensarem que é um caminho sem <*Heteroglossia por Negação*> volta. A imagem que geralmente se associa aos dependentes é de que são moradores de rua, de comunidades e de escolaridade baixa.

Não há como <*Heteroglossia por Pronunciamento*> não <*Heteroglossia por Negação*> pensar no usuário de drogas ou no dependente químico em recuperação, sem <*Heteroglossia por Negação*> atentar para a família desse indivíduo. Os familiares, muitas vezes, ficam expostos, tem perdas, correm riscos, ficam vulneráveis e adoecerem psicologicamente. A família não <*Heteroglossia por Negação*> sabe como reagir, não <*Heteroglossia por Negação*> sabe o que pensar e, portanto <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> acaba perdendo o controle junto com o usuário.

A revista eletrônica Veja São Paulo (2010) mostra <*Heteroglossia por Reconhecimento*> os resultados do especialista Ronaldo Laranjeira, psiquiatra da Universidade Federal de São Paulo. Segundo o estudioso <*Heteroglossia por Reconhecimento*>, cerca de 30% dos usuários morrem antes de completar cinco anos de vício. “É um índice maior que o da leucemia e de outras doenças graves”, diz <*Heteroglossia por Distanciamento*>.

Assim, quanto mais cedo o jovem começar no mundo das drogas, mais rápido <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> ele irá morrer por <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> consequência do vício. Visto que as drogas só <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> têm males a trazer para a vida do usuário e de quem está a sua volta, porque mais e mais adolescentes que estão na escola viram usuários? <*Heteroglossia por Probabilidade*> Consideramos <*Heteroglossia por Pronunciamento*> que existem vários motivos que influenciam uma pessoa a usar drogas.

RP22OJD**Referencial teórico**

Segundo o Portal do Ministério da Saúde <*Heteroglossia por Distanciamento*>,

As doenças sexualmente transmissíveis (DST) são transmitidas, principalmente, por contato sexual sem o uso de camisinha com uma pessoa que esteja infectada, e geralmente se manifestam por meio de feridas, corrimentos, bolhas ou verrugas. Algumas DST podem não apresentar sintomas; tanto no homem quanto na mulher essas doenças quando não diagnosticadas e tratadas a tempo, podem evoluir para complicações graves, como infertilidades, câncer e até a morte.

Nossa pesquisa esta de acordo <*Heteroglossia por Pronunciamento*> com esse trecho citado a cima, pois <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> também esta relacionada ao tema que estamos estudando. As doenças sexualmente transmissíveis (DST) fazem parte de uma grande preocupação dos profissionais de saúde mundial. É preciso encontrar maneiras que tragam efeitos mais eficazes para que essa problemática consiga ser controlada.

RP23DST

Referencial teórico

Segundo o Ministério da Saúde (2006) <*Heteroglossia por Distanciamento*>,

“a adolescência e a juventude são etapas fundamentais do desenvolvimento humano, como são também as demais fases da vida. Trata-se de uma etapa de descobertas e desafios, de vivências e expectativas sociais diversas, presentes e concretas. Nesse sentido, o desenvolvimento de ações que permitam a adolescentes e jovens constituir seus projetos de vida e desenvolver as condições para o exercício da autonomia [...] O grande desafio para uma política nacional de atenção integral à saúde de adolescentes e jovens é justamente o de implementar ações de saúde que atendam às especificidades desta população, de modo integral, e respondendo às demandas colocadas pelas condições decorrentes das distintas situações de vida dos adolescentes e jovens do País. Estas ações devem considerar as desigualdades de gênero, baseadas na raça/cor, na orientação sexual [...]” (BRASIL, 2006).

RP24FDI

Referencial teórico

Segundo reportagem do site [G1](#) <*Heteroglossia por Reconhecimento*>, alguns alunos de diferentes orientações sexuais foram questionados informalmente sobre os temas de orientação sexual. A conclusão tomada foi que a minoria dos pais discutem com seus filhos sobre a orientação sexual deles. A maioria esmagadora dos pais não <*Heteroglossia por Negação*> procuram saber a orientação sexual dos seus filhos, conseqüentemente <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> abrindo a mente dos jovens para a opinião de outros lugares, como a internet e principalmente a opinião e conselhos de amigos que os próprios afirmaram <*Heteroglossia por Reconhecimento*> não <*Heteroglossia por Negação*> ser coerente. Eles falaram que <*Heteroglossia por Reconhecimento*> também não <*Heteroglossia por Negação*> receberam informações vindas de suas antigas escolas, não <*Heteroglossia por Negação*> afetando sua mente sobre as conseqüências da sua orientação sexual. Os alunos também foram questionados sobre a orientação da primeira relação sexual deles. Todos falaram que <*Heteroglossia por Reconhecimento*> foram orientados pelos pais e pelo colégio, e que para os homens acontece uma pressão vinda dos amigos e até mesmo da família. Essa pressão pode <*Heteroglossia por Probabilidade*> prejudicar o jovem na hora da relação, ocasionando, portanto <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*>, aqueles “acidentes”.

Também foram questionados sobre quais as maiores dúvidas deles. O resultado foi que os alunos, principalmente os meninos, querem conhecer mais sobre seu corpo e o corpo do companheiro (a). As meninas apresentam maior número de não <*Heteroglossia por Negação*> > saberem muito sobre métodos anticoncepcionais.

RP25CFA

Referencial teórico

Parece ser <Heteroglossia por Evidência> interessante para a economia e meio ambiente a utilização de recursos simples que ajudem nossa reserva natural se manter viva. A água é um desses recursos que precisa ser cuidado para facilitar a vida sociedade, trazendo constante conforto para as pessoas que a utilizam. “A escassez da água no mundo é agravada em virtude da desigualdade social, da falta de manejo e do uso sustentável dos recursos naturais”, declara a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (S/A) <Heteroglossia por Distanciamento>.

Por isso <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>, Dreher (2008) afirma <Heteroglossia por Distanciamento> que *Programas do Uso Racional da Água são realizados por todo o mundo, através de leis, orientações, conscientização da população e principalmente, tecnologia de ponta aplicada a aparelhos hidráulicos para áreas de jardim e hortaliças.*

A revista Veja (1998) já afirmava <Heteroglossia por Distanciamento> que “As perspectivas para o próximo século indicam um cenário de escassez da água até o ano 2050”. O site eletrônico SOS Mata Atlântica (S/A) mostra <Heteroglossia por Distanciamento> que “*Toda a água do planeta se mantém em constante movimento, passando de um estado (sólido, líquido, gasoso) a outro assim, sustentando a vida na Terra. É o que chamamos de ciclo hidrológico*”. Segundo Tibayuca (2008) <Heteroglossia por Distanciamento>,

“O aproveitamento de água de chuva deixou de ser visto como uma alternativa de economia de água nos países com pouca disponibilidade hídrica, e passou a ser uma forma de diminuir o uso de água potável no mundo todo, como é feito em Bangalore na Índia onde projetos de captação vão suprir até 20% de toda água utilizada.” (TIBAYUCA, 2008).

Por último, Souza (2013) afirma <Heteroglossia por Distanciamento> que

Há no Brasil uma série de ações públicas que visam à captação e armazenamento de água, por exemplo, em São Paulo existe as leis das piscininhas, que visa à captação e armazenamento de águas pluviais torrenciais nas construções maiores de 500m², onde o principal objetivo é reter a água por certo tempo e depois escoá-la de forma lenta na rede pública pluvial (SOUZA, 2013).

RP26AID

Referencial teórico

“Entre as formas de violência, a conhecida como violência juvenil é a que mais se destaca, ela é denominada desta forma por ocorrer entre pessoas com idade entre 10 e 21 anos. Estudos indicam que cerca de 8 a 46% dos estudantes são vítimas de bullying, e de 5 a 30% são agressores” (NETO, 2005).

Explica Lopes Neto (2005) <Heteroglossia por Distanciamento> no artigo de revisão *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes.*

Segundo Neto (2005) <Heteroglossia por Distanciamento>, do Jornal de Pediatria, “*A violência é um problema de saúde pública importante e crescente no mundo, com sérias conseqüências individuais e sociais, particularmente para os jovens, que aparecem nas estatísticas como os que mais morrem e os que mais matam*”.

Também, ainda, de acordo com Neto (2005) <Heteroglossia por Distanciamento>, “*são as interações das pessoas pelo seu desenvolvimento individual e na sociedade que resultam em seu comportamento agressivo, envolvimento como a família, a escola e a comunidade*”. Concordamos com declaração de Neto (2005) <Heteroglossia por Pronunciamento>.

Neto (2005) ainda complementa <Heteroglossia por Distanciamento>: “*Infelizmente, o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação³, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo.*”

Estudos indicam <Heteroglossia por Endosso> que 13,8% das garotas entrevistadas foram vítimas de bullying, já entre os garotos essa parcela é de 12,1%. Hoje em dia também é bem disseminado o conhecido como cyberbullying, que é visto com cada vez mais frequência no mundo.

Cerca de 14 a 23% dos jovens sofre cyberbullying. De acordo com Lopes Neto (2005) <Heteroglossia por Distanciamento>: “O cyberbullying, trata-se do uso da tecnologia da informação e comunicação, como recursos para adoção de comportamentos deliberados, repetidos e hostis, de um indivíduo ou grupo, que pretende causar danos a outro(s)”.

RP27OTD

Referencial teórico

O bullying é um fenômeno mundial que vem sendo estudado a pouco tempo no Brasil. O bullying escola se resume em insultos, intimidações, constrangimentos, acusações injustas, danos físicos e psicológicos. Sobre o assunto Fante (2005) comenta <Heteroglossia por Distanciamento>:

O bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas, talvez a mais graves, seja a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos. (FANTE, 2005)

Para Filho (2014) <Heteroglossia por Distanciamento>, “(...)as vítimas apresentam problemas como baixa autoestima, sendo movidas pela opressão e pelo medo. Não procuram ajuda porque se sentem incapazes, impotentes diante do poder do agressor e são tomadas pela depressão e pelo isolamento”.

Educar não <Heteroglossia por Negação> está resumido a passar e receber conteúdos, a prática do ensino esta diretamente ligada à formação de cidadãos e cidadãs. As relações e experiências adquiridas em sala de aula contribuirão positivamente e negativamente. É papel da escola lutar em busca de um espaço democrático e acolhedor para todos.

RP28OED

Referencial teórico

Os estudos são algo essencial para a vida, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> infelizmente muitos jovens pensam de forma contrária, e seguem um caminho que parece <Heteroglossia por Evidência> o mais fácil e lucrativo, conseqüentemente <Heteroglossia por Expectativa-Confirmada> deixando a dificuldade de se estudar no atual cenário escolar, abandonando a escola, ocorrendo a evasão. Segundo os dados do censo escolar 2011 <Heteroglossia por Reconhecimento>, divulgados na semana passada, o estado do Ceará tem um índice de evasão escolar de cerca de 11,5%, valor superior à média nacional, que é 9,6%. O Instituto Aliança juntamente com o Governo do Estado criou o NTPPS como uma forma de diminuir os índices e ajudar os adolescentes a escolherem um melhor futuro para si, segundo a coordenadora pedagógica regional do Instituto Aliança <Heteroglossia por Reconhecimento>. Como uma das organizadoras responsáveis pela disciplina do Núcleo, Eveline Correa afirma <Heteroglossia por Distanciamento> para o site eletrônico PorVir (2012) que

“É preciso primeiro se descobrir. Por isso, trabalhamos com os estudantes a autoidentidade e a autoimagem, para que eles possam se perceber como leitores e pesquisadores. E também para que sejam mais interessados e se integrem à comunidade a partir da pesquisa” (CORREA apud PorVir, 2012).

Consideramos <Heteroglossia por Pronunciamento> de grande importância essas palavras, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> somos alunos e realmente sentimos essa necessidade que, por algum tempo, a escola não <Heteroglossia por Negação> fazia esse tipo de exercício. É preciso se descobrir, conhecer a origem da sua família e do seu

sobrenome, o bairro em que nasceu, onde vive e como esse ambiente influencia em suas características pessoais. Isso também ajuda o jovem a permanecer na escola. Consequentemente <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>, esses jovens tem uma melhor consciência para sua própria vida, tem um incentivo para estudar, para querer estudar. Com um autoconhecimento, achamos <Heteroglossia por Evidência> que o aluno conseguirá se perceber em meio a sociedade e pensar de maneira crítica sobre a importância dos estudos em sua vida.

RP29ASC

Referencial teórico

A saúde comportamental é um campo que foca principalmente no desenvolvimento biológico, psicológico e social que são de importância vital para o cidadão. Caracteriza-se por uma série de causas e consequências que podem <Heteroglossia por Probabilidade> de certo ponto ajudar na vida social e escolar do aluno. A saúde comportamental pode <Heteroglossia por Probabilidade> ajudar a descobrir alguns problemas psicológicos que podem <Heteroglossia por Probabilidade> estar presentes na população, além de tentar encontrar <Heteroglossia por Probabilidade> alguma forma de melhora a situação das pessoas com problemas.

Em 1999, Guimarães amplia <Heteroglossia por Reconhecimento> esse conceito dizendo que é a área da psicologia qual se ver o homem através de uma ótica biopsicossocial e que objetiva compreender o sistema saúde-doença como interações de fatores biológicos, psicológicos e sociais.

No ambiente escolar, esses problemas ocasionados provavelmente <Heteroglossia por Probabilidade> por alguns fatores que fazem parte de vida do aluno, podem <Heteroglossia por Probabilidade> causar um declínio no desempenho escolar do mesmo. A terapia comportamental está baseada nos princípios da aprendizagem de novos comportamentos e na filosofia de Behaviorista radical. Estudos desse tipo consideram <Heteroglossia por Endosso> o ambiente o principal fator responsável pela aquisição, manutenção e modificação do comportamento humano.

Consideramos <Heteroglossia por Pronunciamento> importante a identificação de problemas com os alunos relacionado a escola, e como a família pode <Heteroglossia por Probabilidade> influenciar o desempenho escolar do aluno. O comportamento do aluno precisa ser estudado durante seu processo de aprendizagem, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> as oscilações comportamentais podem <Heteroglossia por Probabilidade> prejudicar seu desenvolvimento escolar e sua vida pessoal.

Apesar de <Heteroglossia por Contra-Expectativa> muitos professores reforçarem a ideia de que eles não <Heteroglossia por Negação> são pagos para ter uma boa relação com os alunos e sim pra ensinar, e por isso <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> não <Heteroglossia por Negação> tem a obrigação de intervir na vida mental de um aluno, estamos de acordo <Heteroglossia por Pronunciamento> com o pensamento de Oliveira-Silva (2008) quando mostra <Heteroglossia por Distanciamento> que

A relação aluno-professor é estabelecida de forma individual e única. É importante construir meios neste relacionamento através dos quais seja possível a solução de impasses, ou seja, a renegociação do contrato em casos especiais. O contrato por si só não garante o reconhecimento e respeito à autoridade do professor (OLIVEIRA-SILVA, 2008).

As pesquisas sobre esse tema são muito bem-vinda, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> sempre poderão <Heteroglossia por Probabilidade> auxiliar os professores em sua metodologia de dar aula e sua maneira de tratar seus alunos, pois

<Heteroglossia por Expectativa Confirmada> sabemos <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> que a maneira que o professor interage com os alunos pode <Heteroglossia Probabilidade> influenciar também no sucesso desse aluno na escola.

RP30ODD

Referencial teórico

O desperdício de resíduos orgânicos é um fato raramente abordado, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> diariamente vivido, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> boa parte da sociedade desperdiça alimento: já é um fato tão banal que boa parte da população mundial não <Heteroglossia por Negação> se importa com a consequência. Segundo os dados da ACISA <Heteroglossia por Reconhecimento> - Associação comercial industrial de serviços e agronegócio de passo fundo – (2013), por ano o prejuízo de alimentos do mundo todo pode <Heteroglossia por Probabilidade> chegar em torno de R\$ 750 bilhões de reais, além disso, associação citada relata <Heteroglossia por Reconhecimento> que 54% dos resíduos desperdiçados no mundo, ocorrem na fase inicial da produção e manipulação, após a colheita e na armazenagem o restante 46% de prejuízos ocorrem na etapa de processamento, distribuição e consumo de alimentos. Os produtos se perdem ao longo do processo várias de região.

Percebemos <Heteroglossia por Evidência> que em nosso dia está havendo um grande desperdício de alimentos, e nós, alunos do primeiro ano do Dr. Cesar, estamos buscando estratégias para minimizar tais consequências. Portanto <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>, há a necessidade de conscientização sobre os riscos causados pelo desperdício de alimentos e sobre a importância desse reaproveitamento destes resíduos orgânicos na escola, o que se torna cada dia mais preocupante. Dessa forma, concordamos com Souza (2013) <Heteroglossia por Pronunciamento>, quando ela nos mostra <Heteroglossia por Reconhecimento> que a escola seria <Heteroglossia por Probabilidade> uma das principais responsáveis por essa conscientização, considerando que pode <Heteroglossia por Probabilidade> ajudar a melhorar a qualidades das pessoas através da informação.

Dessa forma, há uma grande necessidade de conscientizar as pessoas da nossa sociedade sobre o desperdício de resíduos sólidos e orgânicos. As poucas pessoas têm o conhecimento de onde o seu lixo não <Heteroglossia por Negação> separado está indo. Os resíduos que não <Heteroglossia por Negação> são separados adequadamente não <Heteroglossia por Negação> podem <Heteroglossia por Probabilidade> ser reutilizados, nem <Heteroglossia por Negação> reciclados, fazendo com que esse venha ter um efeito prejudicial ao meio ambiente e a sociedade. A partir do ponto de vista de algumas pessoas <Heteroglossia por Reconhecimento>, que defendem a reutilização de resíduos orgânicos, acreditamos <Heteroglossia por Pronunciamento> em campanhas de conscientização dos alunos sobre a importância da mudança de comportamento quanto ao desperdício, bem como a reutilização dos alimentos na escola, para alicerçar uma base mais definida sobre o tema em nossas casas.

Concordamos <Heteroglossia por Pronunciamento> com Souza (2013) <Heteroglossia por Distanciamento>, que “o aumento dos problemas socioambientais e suas implicações para a saúde humana fez com que o homem se preocupasse com o meio que o cerca”. Assim o homem foi em busca de soluções para esses problemas, a escola é o lugar de base para conscientizar as pessoas conscientizar sobre tal problema socioeconômico.

Em nossa realidade não <Heteroglossia por Negação> é diferente. A escola tem um papel fundamental de não <Heteroglossia por Negação> deixar que o desperdício aconteça. Mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> infelizmente parece <Heteroglossia por Evidência> que o desperdício da merenda escolar é bastante. Mesmo sabendo <Heteroglossia

por *Contra-Expectativa*> da importância disso, nossos alunos demonstram não <*Heteroglossia por Negação*> ligar para esse problema, pois <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> achamos <*Heteroglossia por Pronunciamento*> que os mesmos desconhecem a quantidade de alimentação desperdiçada diariamente na escola e o impacto disso para a economia e meio ambiente.

RP31AMC

Referencial teórico

A ciência denomina <*Heteroglossia por Reconhecimento*> a maconha cientificamente como *Cannabis Sativa*, nome referente á planta. A maconha é uma das drogas mais populares sendo consumida em formato de cigarros caseiros. Os mais influenciados usuários para a utilização dessa substância são o público jovem.

A maioria dos usuários está convencida de que a maconha não <*Heteroglossia por Negação*> faz mal para a saúde. Em 2012, a Revista Veja publicou em um de seus blogs que o psiquiatra Ronaldo Laranjeira <*Heteroglossia por Distanciamento*>, da Universidade Federal de São Paulo afirma “*que encarar o uso da maconha com leniência é uma tese equivocada, arcaica e perigosa*”. Não se pode negar <*Heteroglossia por Pronunciamento*> que essa realidade é realmente arriscada, além disso, existem incontáveis <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> riscos físicos e psicológicos para sua saúde.

Mas <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> é obvio <*Heteroglossia por Expectativa Confirmada*> que existem pessoas que tem pensamentos diferentes. São incontáveis <*Heteroglossia por Pronunciamento*> os benefícios do THC e dos demais carboidratos derivados dele.

Esse pensamento vem desde as décadas de 1970 e 1980 quando liderou no Brasil um grupo de pesquisa publicando mais de 40 trabalhos em revistas científicas internacionais, afirmam Marcolin e Zorzetto (2010) <*Heteroglossia por Reconhecimento*>. Segundo eles <*Heteroglossia por Distanciamento*>,

Esses resultados, juntamente com as investigações de outros grupos internacionais, possibilitaram o envolvimento no exterior de medicamentos a base de *Cannabis Sativa* utilizados atualmente para tratamento da náusea e dos vômitos causados pela quimioterapia do câncer para melhorar a caquexia (enfraquecimento extremo) de doentes com HIV e câncer e para aliviar alguns tipos de dores. Para ele, já está mais do que na hora de reconhecer o uso medicinal da maconha no Brasil (MARCOLIN E ZORZETTO, 2010).

O Doutor Rodrigo Marot tem uma opinião contrária <*Heteroglossia por Reconhecimento*>, afirmando <*Heteroglossia por Distanciamento*> para o site eletrônico da Cooperativa Médica do Estado de Goiás - COMEGO – (S/A) que a maconha também tem efeitos negativos e que podem <*Heteroglossia por Probabilidade*> ser percebidos em aproximadamente 20 minutos depois que se começa a utiliza-la ou fuma-la. Os efeitos tem duração de 2 á 4 horas, aproximadamente. “*Em níveis muito altos pode provocar alucinações ou delírios com reações comportamentais indevidas como agitação e agressividade*”, mostra o pesquisador <*Heteroglossia por Distanciamento*>.

Observando com cuidado esses dados, concluímos <*Heteroglossia por Pronunciamento*> que a maconha tem mais prejuízos que benefícios a saúde, além disso, o uso de THC tem que ser usado regularmente e sobre prescrição médica. Vale lembrar também que THC não <*Heteroglossia por Negação*> trás benefícios para todo tipo de doença e só <*Heteroglossia por Contra-Expectativa*> pode <*Heteroglossia por Probabilidade*> ser usado em casos extremos com substâncias específicas.

RP32OAS

Referencial teórico

Na nossa sociedade, percebemos <Heteroglossia por Evidência> a existência de um grave problema: o assédio sexual entre os jovens. As pessoas poderão <Heteroglossia por Probabilidade> sofrer assédio sexual mesmo depois da escola, como: no trabalho, na academia, no ônibus, no cinema, em locais públicos e particulares, ou até mesmo <Heteroglossia por Contra-Expectativa> em casa. Mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> se <Heteroglossia por Probabilidade> aprendermos a lidar com o assédio sexual agora, vamos estar <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> preparados para enfrentar esse problema no futuro, e vamos poder <Heteroglossia por Probabilidade> até impedir com que o assediado pratique com você ou até mesmo com outras pessoas.

O assédio inclui qualquer tipo de comportamento sexual indesejado, desde o toque até comentários sobre o assunto. Às vezes pode ser <Heteroglossia por Probabilidade> difícil diferenciar o assédio de uma brincadeira ou um flerte.

De acordo com revista Times (2013) <Heteroglossia por Reconhecimento> que realizou um estudo com quase 2 mil alunos descobriu-se que 56% das meninas e 40% dos meninos já sofreram assédio sexual em algum momento do ano letivo anterior. 46% das garotas e 22% dos meninos relatam <Heteroglossia por Endosso> ter presenciado “indesejáveis comentários sexuais, gestos ou piadas”, enquanto 13% das meninas e 3% dos meninos mencionaram <Heteroglossia por Endosso> terem sido tocados contra sua vontade. As estatísticas mais assustadoras mostram <Heteroglossia por Endosso> que 3,5% das meninas e 0,2% dos meninos realizaram um ato sexual contra sua vontade, para não <Heteroglossia por Negação> serem chamados de gays ou lésbicas.

De acordo com a BBC (2015) <Heteroglossia por Reconhecimento>, metade dos brasileiros já sofreu assédio no trabalho, aponta pesquisa <Heteroglossia por Reconhecimento>. Dos 4,9 mil profissionais ouvidos pelo site 52% disseram <Heteroglossia por Reconhecimento> ter sofrido com esse problema, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> apenas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> 12,5% das vítimas fizeram denúncia. Dos 4.975 mil profissionais, 52% disseram <Heteroglossia por Reconhecimento> ter sido vítimas. E aqueles que não <Heteroglossia por Negação> passaram por esta situação, afirmaram <Heteroglossia por Reconhecimento> ter presenciado algum tipo de abuso. Veja o relato de uma mulher que sofreu assédio de seu chefe e passou seu relato para o site eletrônico CCB Brasil em 2015. Segundo ela <Heteroglossia por Distanciamento>,

"Quando ia trabalhar, tinha dor de estômago e ânsia de vômito. Pensei em virar dona de casa para não passar mais por isso. Tenho medo dele até hoje. No tempo que trabalhei para ele, a equipe toda mudou. Só ele ficou - e acabou promovido."

Na escola, acreditamos <Heteroglossia por Pronunciamento> que esse tipo de situação não <Heteroglossia por Negação> seja diferente. Como o adolescente vítima é mais passivo para a manifestação de revolta contra o outro, possivelmente <Heteroglossia por Probabilidade> essa problemática não <Heteroglossia por Negação> seja tão abordada como deveria <Heteroglossia por Probabilidade>. Nessa pesquisa, realizaremos alguns questionamentos sobre esse tema para verificar se <Heteroglossia por Probabilidade> há existência desse problema e como funciona na escola, caso <Heteroglossia por Probabilidade> o problema seja identificado.

RP33OEA

Referencial teórico

O Bullying é o problema mais comum enfrentado nas escolas no século XXI. Uma das manifestações do Bullying mais frequentes são as ofensas contra as diferentes orientações sexuais. Adolescentes não <Heteroglossia por Negação> tem encontrado no ambiente escolar, um espaço aonde suas dúvidas sobre suas sexualidades possam ser <Heteroglossia por Probabilidade> esclarecidas.

Que o Bullying em adolescentes representa um problema para escolas todos já sabem <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>. Um novo estudo mostra <Heteroglossia por Endosso> que o alcance pode ser <Heteroglossia por Probabilidade> ainda maior, afetando o psicológico das vítimas até a idade adulta. Segundo o Portal Terra (2013) <Heteroglossia por Reconhecimento>, uma pesquisa recém publicada no *Psychological Science* procura avaliar os resultados das intimidações nas vidas dos jovens. “Não podemos continuar tratando o bullying como algo inofensivo, quase inevitável, (como se fosse) parte do amadurecimento”, afirma o cientista Dieter Wolke <Heteroglossia por Distanciamento>, segundo o Portal Terra <Heteroglossia por Distanciamento>. “Precisamos mudar esse pensamento e reconhecer que esse é um problema sério tanto para um indivíduo quanto para a escola”, complementa <Heteroglossia por Distanciamento>.

Naturalmente <Heteroglossia por Expectativa Confirmada>, muitas pessoas acham <Heteroglossia por Evidência> que esse tipo de situação não <Heteroglossia por Negação> é nada grave, principalmente se <Heteroglossia por Probabilidade> for assédio verbal, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> virou um senso comum acreditar que passar e receber brincadeiras bobas é algo normal. Muitos homens, por exemplo acham <Heteroglossia por Evidência> que esse tipo de situação é natural e compatível com seu gênero sexual. Entretanto <Heteroglossia por Contra-Expectativa>, estamos conscientes <Heteroglossia por Pronunciamento> de que poderemos <Heteroglossia por Probabilidade> mudar esse quadro e viver em uma sociedade de respeito.

O assédio sexual é um tema delicado e merece nossa atenção. Isso contribui para uma má relação entre as pessoas e principalmente entre os adolescentes.

Nesse contexto, achamos <Heteroglossia por Pronunciamento> importante estudar sobre esse fenômeno na nossa escola, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> parece <Heteroglossia por Evidência> esse tipo de ação acontece com muita frequência na nossa escola e

alguns professores não <Heteroglossia por Negação> conseguem identificar exatamente pela delicadeza da situação, além de muitos alunos não <Heteroglossia por Negação> se manifestar o descontentamento.

RP34OUD

Referencial teórico

A tecnologia já faz total parte da vida de praticamente toda sociedade. Mesmo que <Heteroglossia por Contra-Expectativa> seja um pouco, não <Heteroglossia por Negação> é difícil de se observar as pessoas falando no celular, usando uma rede social, passando uma mensagem, jogando videogame ou escutando música com seus aparelhos modernos. Como esperado <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> essa maneira de viver invadiu a escola de maneira geral. Na escola, os alunos sempre andam com novidades, celular, *Ipad*, *Iphone* e etc. Entretanto <Heteroglossia por Contra-Expectativa>, sabemos <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> que tudo que é demais pode <Heteroglossia por Probabilidade> ser prejudicial. Por exemplo, um aluno que não <Heteroglossia por Negação> consegue se distanciar das redes sociais e acessa em sala de aula praticamente em todas as aulas é provável <Heteroglossia por Probabilidade> que tenha resultados ruins na escola. Percebemos <Heteroglossia por Evidência> isso todos os dias na nossa própria sala de aula. A pessoa pensa “vou acessar pra ver se tem mensagem” e perde metade da aula.

Muitos estudiosos defendem <Heteroglossia por Endosso> o uso do celular na escola. Eles dizem <Heteroglossia por Reconhecimento> que os professores podem <Heteroglossia por Probabilidade> trazer essa tecnologia para ajudar os alunos a entender melhor os conteúdos das aulas. Segundo Paiva (2012) <Heteroglossia por Distanciamento>,

Valorizar a utilização dos recursos tecnológicos nas salas de aula, de forma a favorecer o aprendizado dos alunos e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para as crianças e adolescentes, faz com que o aluno utilize ferramentas que já fazem parte do seu dia a dia. Isso não significa que, necessariamente, ele tenha em casa algum equipamento, mas algum colega ou parente sempre tem. O celular, neste caso, pode ser visto como mais um recurso para que os professores desenvolvam suas aulas e projetos, dado que, atualmente, é difícil ver quem não o utilize. O uso desse recurso certamente contribuirá com a inovação e proporcionará uma forma diferente para que o aluno aprenda (PAIVA, 2012).

Mesmo com <Heteroglossia por Contra-Expectativa> a intenção de ajudar os alunos na escola a tirarem melhores notas e conseguirem aprender melhor, tem um grupo de pesquisadores que acham <Heteroglossia por Endosso> que isso não <Heteroglossia por Negação> é bom para a escola, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> esse uso exagerado de celular pode <Heteroglossia por Probabilidade> prejudicar a atenção do aluno. Em vez de <Heteroglossia por Negação> ajudar, isso pode <Heteroglossia por Probabilidade> atrasar ainda mais os alunos. Para Silva (2007) <Heteroglossia por Distanciamento>,

Somos cientes de que o uso da mídia pode favorecer o trabalho na escola, tornando-o mais criativo, envolvente e dinâmico. No entanto, no Brasil, de modo geral, ainda não temos uma formação que habilite os educadores a experiências significativas com o uso da mesma, principalmente na rede pública, onde se encontra a maior parte do alunado brasileiro. (...) Quanto aos alunos ocorre o inverso, observa-se uma grande disposição para a utilização seja de computadores, ipod, celulares e as específicas funções que estes aparelhos dispõem. Os alunos as reconhecem rapidamente e as utilizam de maneira simultânea. E aqui fica o alerta, pois, enquanto a escola não se apropria da utilidade desse aparato tecnológico, ele invade a escola podendo inclusive comprometer a finalidade da mesma no tocante ao ensino e aprendizagem. (SILVA, 2007).

Consideramos <Heteroglossia por Pronunciamento> que a escola e os alunos não <Heteroglossia por Negação> estão preparados ainda para esse tipo de atividade com o celular. A maioria do celular dos alunos tem as redes sociais que sempre mandam notificações de mensageiro mesmo <Heteroglossia por Contra-Expectativa> estando estudando, com certeza <Heteroglossia por Pronunciamento> que terá gente que ficaria <Heteroglossia por Probabilidade> curiosa pra saber o que está acontecendo nas redes sociais. Isso poderia <Heteroglossia por Probabilidade> prejudicar ainda mais os alunos na sua vida escolar, nas amizades, e nas suas notas. Apesar da pesquisadora Paiva (2012) <Heteroglossia por Contra-Expectativa> ter uma boa intenção com suas palavras, concordamos com Silva (2007) <Heteroglossia por Pronunciamento>, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> sabemos <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> como acontece isso na escola e observamos nossos amigos usando o celular várias vezes nas aulas.

RP35OEF

Referencial teórico

Hoje em dia, os jovens são vistos sempre usando algum material eletrônico como forma de passar o tempo. Somente <Heteroglossia por Contra-Expectativa> aqueles que tem aptidão ou são fãs de algum esporte é que praticam algum exercício físico. Muitos jovens chegam na escola sem <Heteroglossia por Negação> disposição pra acompanhar as atividades, pois <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> já passaram tanto tempo parados em sua zona de conforto que não <Heteroglossia por Negação> sentem ânimo para realizar outras coisas. Sono, preguiça e desmotivação fazem os alunos não <Heteroglossia por Negação> aproveitarem bem o dia e desenvolvam males para sua saúde.

Segundo o site eletrônico Brasil Escola (S/A) <Heteroglossia por Reconhecimento>, as atividades físicas aumentam a autoestima, desenvolve a capacidade mental, ajuda no

colesterol, evita depressão, auxilia no combate das doenças crônicas, retarda o envelhecimento, fortifica os ossos, regula o sono e diminui o estresse e a ansiedade.

Para Tenório (2010) <Heteroglossia por Distanciamento>, “Apesar do reconhecimento da importância da atividade física como fator de promoção da saúde e de prevenção de doenças, a prevalência de exposição a baixos níveis de atividade física é elevada e parece afetar pessoas de todas as idades”. Em 2012, o Jornal do Brasil alertou <Heteroglossia por Endosso> para dados de uma pesquisa demonstrava que 80% dos brasileiros são sedentários.

Nesse contexto, consideramos <Heteroglossia por Pronunciamento> importante verificar na nossa escola como anda o estado de sedentarismo dos nossos alunos e como isso funciona nas aulas de Educação Física.

RP36APN

Referencial teórico

A prevenção é um tema muito abordado nos dias de hoje, pela razão de estar <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> ligada a “afetividade e sexualidade” que faz parte da vida principalmente na adolescência, é uma etapa de descobertas. Por <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> falta de informação pode <Heteroglossia por Probabilidade> ocorrer perigos, justamente por <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> a adolescência ser uma fase em que ainda estamos nos conhecendo.

A prevenção não <Heteroglossia por Negação> é somente <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> para doenças, um grande problema que afeta muitos jovens é a gravidez indesejada.

Segundo Teixeira-Filho (2005) <Heteroglossia por Reconhecimento>, a UNESCO mostra <Heteroglossia por Endosso> que existem 11,8 milhões de pessoas com AIDS em todo mundo, e uma em cada dez meninas engravidam com menos de 15 anos no Brasil. Isso aconteceria <Heteroglossia por Probabilidade> pela <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> falta de uma conscientização sobre prevenção mais objetiva.

Segundo estudos de Knijnik (2009) <Heteroglossia por Distanciamento>, uma Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social,

A gravidez na adolescência é um problema mundial de saúde pública, pois atinge principalmente a classe social mais pobre e com menores níveis de escolaridade, sendo na maioria das vezes não planejada. Tem repercussões biológicas, familiares, emocionais, sociais, limitando ou mesmo adiando projetos de vidas dessas adolescentes [...] (KNIJNIK, 2009).

Estudos mostram que <Heteroglossia por Endosso> mais de 90% dos jovens com idade entre 15 e 20 anos acham <Heteroglossia por Pronunciamento> importante o uso da prevenção e consideram <Heteroglossia por Pronunciamento> os métodos o preservativo e a pílula como bons métodos para fortalecer a prevenção da gravidez.

Concluimos <Heteroglossia por Pronunciamento> que a sexualidade e afetividade fazem parte da vida de todos nós, principalmente na adolescência onde entram fatores como os hormônios, a curiosidades, as descobertas, mas <Heteroglossia por Contra-Expectativa> também entram dúvidas, o despreparo e os acidentes que muitas vezes trazem prejuízos graves na vida do jovem. E por fazer parte da vida de todos nós e sabendo <Heteroglossia por Expectativa Confirmada> que a prevenção pode <Heteroglossia por Probabilidade> evitar acidentes, é importante que seja feita essa pesquisa.