



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

CLAUDÊNIA DE PAULA LEMOS

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA INICIAÇÃO À
PESQUISA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-DISCURSIVO

FORTALEZA

2022

CLAUDÊNIA DE PAULA LEMOS

**PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA INICIAÇÃO À
PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-DISCURSIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.

FORTALEZA

2022

CLAUDÊNIA DE PAULA LEMOS

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA INICIAÇÃO À
PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-DISCURSIVO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 11/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Santos Magalhães (Orientadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Coroa
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Rezende Ottoni
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof.^a Dr.^a Eulália Vera Fraga-Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Oliveira (UFRN)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L576p Lemos, Claudênia de Paula.

Práticas e eventos de letramento acadêmico na iniciação à pesquisa no ensino médio :
um estudo etnográfico-discursivo / Claudênia de Paula Lemos. – 2022.
295 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.

1. Letramento acadêmico. 2. Análise de Discurso Crítica. 3. Etnografia. I. Título.

CDD 410

Aos que escolheram viver para ensinar, pois foram eles que me trouxeram até aqui. Aos que estão aprendendo a ensinar, pois são eles que darão continuidade a nossa missão de educar. A nós, professores, que tantas vezes abrimos mão dos nossos sonhos para mostrar aos outros como sonhar, escrevo na expectativa de sermos ouvidos. Escrevo na insistência de que a educação é o caminho, o meio e o fim.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecer e, portanto, de (re)lembrar. Nesse exercício, mergulho em minhas lembranças, revejo cenas e momentos amplamente perpassados por brincadeiras e livros que mais tarde se tornariam a minha vida real: a menina que, aos cinco anos, brincava de ensinar, mais tarde trocava as bonecas no chão da sala por pessoas reais em salas de aula reais. A menina que brincava com livros emprestados mais tarde descobriria que eles eram coisa séria, que eles seriam a sua própria profissão. A menina que não conhecia quase nada do mundo, se aventuraria sozinha em busca dos seus sonhos e descobriria que estar só nada tem a ver com solidão. Por isso, direciono os meus singelos agradecimentos a quem por mim passou e me marcou. Foram tantas as pessoas que passaram, algumas foram e outras ficaram. Para todas elas, deixo a minha gratidão.

Em especial e *in memoriam*, agradeço ao professor **Marconi Coelho Reis** por ter me mostrado os caminhos possíveis que eu poderia seguir por meio dos estudos, por ter me incentivado e acreditado em mim. Suas palavras, seu sorriso e seu otimismo estão comigo até hoje e me guiam quando, por vezes, esqueço para onde devo ir.

À minha mãe, **Maria de Fátima**, por ter lutado por mim desde os meus primeiros dias de vida, por ter cuidado de mim e acreditado que minha jornada neste mundo não seria tão breve como haviam dito. Agradeço o privilégio de ter aprendido a ler e a escrever com você, pois tão precoce quanto a minha escrita, foi também a minha vontade de ensinar os outros como você me ensinou.

Ao meu pai e à minha irmã, **Josias** e **Gardênia**, por trazerem leveza e risos frouxos em meus momentos de descanso e lazer. Sem essas pausas de aconchego, o processo solitário de escrita teria sido muito mais difícil de ser realizado.

À **Prof.^a Dr.^a Tércia Montenegro Lemos**, minha primeira professora de linguística e minha primeira inspiração de linguista/pesquisadora/professora, por ter me mostrado como é ser alguém apaixonada pelo que faz.

À **Prof.^a Dr.^a Ticiane Teles Melo**, minha primeira professora de francês, por todo empenho e paciência em me ensinar as primeiras palavras que aprendi nas letras estrangeiras.

À minha amiga **Bruna** e ao meu amigo **Wittalo**, companheiros de graduação que sempre torceram por mim e me incentivaram a ingressar no Mestrado e dar início à jornada da vida acadêmica.

Aos/às integrantes do **Grupo de Estudos de Discurso, Identidade e Prática Social (GEDIP)**, da Universidade Federal do Ceará e do **Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica (GPADC)**, da Universidade Estadual do Ceará, com os/as quais pude ter momentos valiosos de estudo e de acolhimento. Parte do que aprendi advém do conhecimento construído e compartilhado em nossos encontros.

À **Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Santos Magalhães**, minha orientadora desde o mestrado, pelo comprometimento e pelo zelo com a condução deste estudo. Se pude me aventurar nos caminhos etnográficos da pesquisa foi porque encontrei na minha orientadora o meu maior exemplo de pesquisadora e os melhores ensinamentos que eu poderia receber.

À **prof.^a Dr.^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin** e ao **prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu**, pelas contribuições dadas à minha pesquisa desde a primeira qualificação até a defesa. Agradeço por terem aceitado fazer parte dessa jornada e abrilhantarem cada momento de discussão que tivemos com o rigor científico necessário e a humanidade indispensável dentro dos espaços acadêmicos que ocupam.

À **Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Rezende Ottoni** e à **Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Sales Coroa**, por terem enriquecido a minha banca de defesa com valiosas contribuições para o aperfeiçoamento da versão final desta tese.

Aos **professores e às professoras participantes** desta pesquisa, pela disponibilidade e pelo compromisso em contribuir para o aperfeiçoamento dos meus estudos mesmo diante do período de pandemia que nos impediu de estar próximos fisicamente. Cada conversa, cada mensagem trocada, cada evento do qual pude participar foi crucial para que esta tese pudesse ser consolidada.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Linguística**, por ser o meu lar acadêmico e me acolher como doutoranda e ao seu quadro de professores e funcionários por conduzirem a minha trajetória acadêmica na rotina diária de disciplinas e atividades curriculares.

À **Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)**, por ter me concedido o afastamento para estudo, sem o qual não teria sido possível realizar

esta pesquisa com a devida profundidade e o necessário tempo para o trabalho etnográfico.

“As pessoas que ensinam as outras, entre as quais se encontram docentes, certamente são luzes que brilham e orientam.” (MAGALHÃES, 2017, p. 584).

RESUMO

Esta tese objetiva investigar o modo como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa (IP) realizado no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no Ensino Médio do estado do Ceará são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral do Ceará. Para isso, tomei por base os estudos sobre Letramento Acadêmico (FIAD, 2016; LEA; STREET, 1998, 2006, 2014; LILLIS, 1999; TUSTING *et al.*, 2019) ancorados nos Novos Estudos do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 2014), articulando-os com o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), abordagens textualmente orientadas que dialogam entre si quanto ao conceito de linguagem como prática social. Os procedimentos metodológicos deste estudo foram norteados por Angrosino (2009), Blommaert e Jie (2010), Flick (2009), Magalhães (2000) e Magalhães, Martins e Resende (2017) e consistiram em observações participantes e não participantes, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e coleta de dados documentais. A análise foi baseada no escopo da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), com ênfase nas categorias analíticas dos significados do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e nas categorias analíticas de eventos de letramento (HAMILTON, 2000). Os resultados apontaram para uma constituição do NTPPS como uma prática de letramento acadêmico composta por três dimensões: institucional, situada/sociomaterial e discursiva, as quais são constituídas por elementos discursivos e não discursivos.

Palavras-chave: NTPPS; Letramento acadêmico; Análise de Discurso Crítica; Etnografia.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate how the literacy practices present in the Iniciação à Pesquisa (IP) process carried out at the Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) in High School in the state of Ceará are discursively constructed and textually materialized in a school full-time from Ceará. For this, I took as a basis studies on Academic Literacy (FIAD, 2016; LEA; STREET, 1998, 2006, 2014; LILLIS, 1999; TUSTING et al., 2019) anchored in New Literacy Studies (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 2014), articulating them with the theoretical-methodological framework of Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), textually oriented approaches that dialogue with each other regarding the concept of language as a social practice . The methodological procedures of this study were guided by Angrosino (2009), Blommaert and Jie (2010), Flick (2009), Magalhães (2000) and Magalhães, Martins and Resende (2017) and consisted of participant and non-participant observations, semi-structured interviews, focus groups and documentary data collection. The analysis was based on the scope of Textually Oriented Discourse Analysis (TODA), with emphasis on the analytical categories of discourse meanings (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) and on the analytical categories of literacy events (HAMILTON, 2000). The results pointed to a constitution of the NTPPS as an academic literacy practice composed of three dimensions: institutional, situated/sociomaterial and discursive, which are constituted by discursive and non-discursive elements.

Keywords: NTPPS; Academic literacy ; Critical Discourse Analysis; Ethnography.

RESUMÉ

Cette thèse vise à étudier comment les pratiques de littérisme présentes dans le processus d'Iniciação à Pesquisa (IP) mené au Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) au lycée de l'État du Ceará sont construites discursivement et matérialisées textuellement dans une école à plein temps du Ceará. Pour cela, je me suis basé sur des études sur le littérisme académique (FIAD, 2016 ; LEA ; STREET, 1998, 2006, 2014 ; LILLIS, 1999 ; TUSTING et al., 2019) ancrées dans les New Literacy Studies (BARTON ; HAMILTON, 1998 ; STREET, 1984, 2014), en les articulant avec le cadre théorico-méthodologique de l'Analyse Critique du Discours (CHOULIARAKI ; FAIRCLOUGH, 1999 ; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), approches textuelles qui dialoguent sur le concept de langage comme pratique sociale . Les procédures méthodologiques de cette étude ont été guidées par Angrosino (2009), Blommaert et Jie (2010), Flick (2009), Magalhães (2000) et Magalhães, Martins et Resende (2017) et consistaient en des observations participantes et non participantes, entretiens semi structurés, groupes de discussion et collecte de données documentaires. L'analyse était basée sur l'analyse du discours basée sur le texte, en mettant l'accent sur les catégories analytiques des significations du discours (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) et sur les catégories analytiques des événements du littérisme (HAMILTON, 2000). Les résultats ont mis en évidence une constitution du NTPPS en tant que pratique de littérisme académique composée de trois dimensions : institutionnelle, située/sociomatérielle et discursive, qui sont constituées d'éléments discursifs et non discursifs.

Mots-clés: NTPPS ; Littérisme académique; Analyse de Discours Critique; Ethnographie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação entre questões de pesquisa, suposições e objetivos	24
Figura 2 - Mapa conceitual dos múltiplos letramentos	47
Figura 3 - Composição da prática social	57
Figura 4 - Construção conceitual do letramento acadêmico	58
Figura 5 - Modelos/perspectivas de investigação do letramento acadêmico	65
Figura 6 - Concepção tridimensional do discurso	82
Figura 7 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	83
Figura 8 - Adaptação das funções da linguagem da LSF pela ADC	85
Figura 9 - Mapa conceitual da definição de discurso	86
Figura 10 - Estrutura, prática e evento	87
Figura 11 - Níveis da vida social relacionados aos níveis da linguagem	88
Figura 12 - Extrato do modelo de QNP adaptado e preenchido	103
Figura 13 - Informações obrigatórias do Registro de Consentimento <i>on-line</i>	121
Figura 14 - Registro de assinatura <i>on-line</i>	122
Figura 15 - Base nacional comum de disciplinas das EEMTI	130
Figura 16 - Grade diversificada das EEMTI	131
Figura 17 - Organização bimestral do NTPPS	147
Figura 18 - Plano de aula nº 4 da 1ª série do Ensino Médio do NTPPS	148
Figura 19 - Agrupamento genérico do NTPPS	165
Figura 20 - Dimensões discursivas e não discursivas do NTPPS	190
Figura 21 - Organização textualmente orientada do NTPPS como prática de letramento acadêmico	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da conjuntura epistêmica dos estudos sobre letramento acadêmico no Brasil	41
Quadro 2 - Elementos constituintes dos eventos de letramento	49
Quadro 3 - Conceitos-chave da Teoria Social do Letramento	53
Quadro 4 - Construção ontológica da Teoria Social do Letramento	54
Quadro 5 - Quadro comparativo entre tradição e tendência dos estudos sobre letramento acadêmico	60
Quadro 6 - Modos gerais de operação da ideologia	71
Quadro 7 - Macrofunções propostas por Halliday (2004)	84
Quadro 8 - Etapas de planejamento de pesquisa	100
Quadro 9 - Etapas para a realização dos procedimentos éticos de uma pesquisa envolvendo seres humanos	108
Quadro 10 - Nomeação genérica dos/das participantes da pesquisa	116
Quadro 11 - Convenções de transcrição	124
Quadro 12 - Procedimentos de coleta, geração e análise dos dados da pesquisa	125
Quadro 13 - Dimensões pedagógicas para o EMTI do estado do Ceará	137
Quadro 14 - Composição textual do caderno do aluno do NTPPS (1º ano)	151
Quadro 15 - Representação discursiva da Pesquisa Científica no edital do evento Ceará Científico	155
Quadro 16 - Dimensão sociomaterial do NTPPS	162
Quadro 17 - Representação discursiva da experiência com pesquisa	168
Quadro 18 - Representação discursiva de pesquisa	174
Quadro 19 - Representação discursiva das pesquisas realizadas no NTPPS	176
Quadro 20 - Representações discursivas das relações sociais no NTPPS	181
Quadro 21 - Agenda de ações da iniciação científica no NTPPS	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CARS	<i>Create a Research Space</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEMTIs	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IA	Instituto Aliança
IPC	Iniciação à Pesquisa Científica
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
NEL	Novos Estudos do Letramento
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Propesq	Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação
QNP	Quadro Norteador de Pesquisa
Seduc	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	CONJUNTURA EPISTÊMICA DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO ACADÊMICO NO BRASIL.....	30
2.1	Definindo uma conjuntura epistêmica.....	30
2.2	Conjuntura epistêmica com base no NTPPS como prática de letramento acadêmico	32
3	CONSTITUIÇÃO TEÓRICA DO LETRAMENTO ACADÊMICO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	42
3.1	Bases ontológicas do letramento acadêmico	42
3.2	Construção conceitual do letramento acadêmico	54
3.3	Desenvolvimento do letramento acadêmico como campo de estudos	59
4	ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO TEORIA E MÉTODO PARA INVESTIGAR PRÁTICAS SOCIAIS SITUADAS	69
4.1	A Análise de Discurso é uma teoria crítica	69
4.2	A Análise de Discurso é um método Textualmente Orientado.....	77
4.2.1	<i>Método ou modelo tridimensional</i>	<i>80</i>
4.2.2	<i>Método ou modelo transformacional.....</i>	<i>83</i>
4.2.2.1	<i>Considerações sobre gêneros discursivos relacionados ao significado acional</i>	<i>89</i>
4.2.2.2	<i>Considerações sobre discurso(s) relacionado(s) ao significado representacional</i>	<i>91</i>
4.2.2.3	<i>Considerações sobre estilos relacionados ao significado identificacional</i>	<i>93</i>
5	PERCURSOS METODOLÓGICOS: DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA DE PESQUISA.....	96
5.1	A abordagem qualitativa como ponto de partida.....	96
5.2	Planejamento como estratégia norteadora da pesquisa.....	100
5.3	Procedimentos éticos para formalizar e executar a pesquisa.....	104
5.4	A epistemologia etnográfica e a concretização do trabalho de campo	108
5.5	Caracterização do campo de pesquisa e delimitação dos/as participantes	113
5.6	Procedimentos de coleta e geração de dados e adaptações necessárias	116
5.6.1	<i>Coleta documental.....</i>	<i>118</i>
5.6.2	<i>Notas de campo.....</i>	<i>118</i>

5.6.3	<i>Observações não participantes e participantes</i>	119
5.6.4	<i>Entrevistas semiestruturadas</i>	120
5.6.5	<i>Grupo focal</i>	124
6	ANÁLISE DO NTPPS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO:EVENTOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E DISCURSOS	127
6.1	Dimensão institucional da prática.....	128
6.2	Dimensão situada/sociomaterial	143
6.2.1	<i>Atividades, artefatos e participantes: a constituição de eventos mediados textualmente</i>	144
6.2.2	<i>Ambiente: onde a prática acontece</i>	158
6.3	Dimensão discursiva da prática	163
6.3.1	<i>Gêneros e o significado acional do discurso</i>	163
6.3.1	<i>Discursos e significado representacional</i>	166
6.3.1	<i>Estilos e o significado identificacional</i>	186
7	DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: INTERVENÇÃO SOCIAL NA PRÁTICA	191
7.1	Organização textualmente orientada da prática	191
7.2	Discursos sobre mudança social.....	194
7.3	Intervenção na prática.....	197
8	CONCLUSÃO	201
	APÊNDICE A – QNP (QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA)	217
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS/ PROFESSORES	218
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE IDADE	226
	APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	230
	APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL	249
	ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	255
	ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC	256
	ANEXO C – REPORTAGEM SOBRE PESQUISA	259
	ANEXO D – TÍTULOS DAS AULAS	262

ANEXO E - EDITAL CEARÁ CIENTÍFICO 2022	264
ANEXO G – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E PUBLICAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA (para estudante maior de 18 anos)	281
ANEXO H – <i>BANNER</i>, CADERNO DE CAMPO E RELEASE.....	282
ANEXO I – DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	284
ANEXO J – DESCRIÇÃO DOS EIXOS DA MODALIDADE EXPRESSÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS.....	287
ANEXO K – PENALIDADES.....	289
ANEXO L – <i>TEMPLATE</i> CRONOGRAMA	291
ANEXO M – INSTRUMENTAL CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	292
ANEXO N – GUIA DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO	293
ANEXO O – MODELO DE <i>BANNER</i> PARA A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS	294
ANEXO P – PLANO DE AÇÃO.....	295

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 2019, p. 30).

Esta tese é motivada pela experiência docente que iniciei em 2014 na rede pública de ensino do estado do Ceará, na qual participei de inúmeros projetos educativos envolvendo o ensino de língua portuguesa, literatura e leitura. Dentre os projetos propostos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), debrucei-me com forte engajamento em um especificamente: o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), implementado em 2012, mas conhecido por mim somente em 2016, quando ele passou a fazer parte do rearranjo curricular da escola em que eu trabalhava em razão da adesão à modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Pensado como um programa de redesenho do currículo escolar no estado do Ceará, o NTPPS objetiva realizar a integração entre as disciplinas da escola ao longo do processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC)¹, propondo, portanto, um conjunto de ações interdisciplinares que trabalhem questões de ordem pessoal e social entre os/as estudantes e utilizem as múltiplas ferramentas digitais ao longo do processo de aprendizagem. Desse modo, essa nova perspectiva para o desenvolvimento de pesquisas no Ensino Médio configura-se como um pilar de interligação entre escola e sociedade a fim de promover ações questionadoras e emancipatórias dentro da comunidade local na qual as escolas estão inseridas. Dentre as pautas discutidas durante o processo de implementação do NTPPS pela Seduc², tiveram destaque as seguintes: autonomia estudantil; protagonismo juvenil; aprendizagem cooperativa; maior engajamento na vida escolar; comunicação social; tecnologia educacional; ampliação das possibilidades de aprendizagem; ruptura com a linearidade das informações; experimentação de processos produtivos; qualificação para o mundo do trabalho; trabalho como princípio educativo; e pesquisa como princípio pedagógico.

¹ O termo Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) tem sido comumente utilizado na esfera escolar para fazer referência aos projetos de iniciação científica e, ao longo desta tese, optei por sintetizá-lo na expressão Iniciação à Pesquisa e na sigla IP.

² Informações disponíveis em: www.seduc.gov.br. Acesso em: 6 jun. 2020.

No período em questão, eu havia recentemente defendido minha dissertação de mestrado (LEMOS, 2016), cujo foco foi uma análise multimodal do discurso preventivo de cartazes do Programa de Saúde da Família e, portanto, já carregava em minha bagagem de experiência acadêmica conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento de pesquisa, e isso me fez de imediato ter afinidade com o NTPPS. Por outro lado, também foram imediatas a inquietação e a preocupação sobre o modo como esse projeto seria executado por estudantes e professore/as, quais seriam suas motivações e como um processo de construção de conhecimento tão complexo poderia ser realizado sem se perder no vão das obrigadoriedades institucionais da escola e de seu novo modelo curricular.

Além da experiência acadêmica de realizar uma pesquisa e textualizá-la conforme o gênero discursivo dissertação, investigar a multimodalidade no discurso preventivo de cartazes do Programa de Saúde da Família foi uma experiência determinante para a construção do objeto de estudo desta investigação, pois foi a partir daí que obtive as bases teórico-metodológicas da postura crítica que me fez problematizar a IPC no ensino médio, sob o viés discursivo, por meio de uma questão central passível de análise.

A gênese do que chamo postura crítica reside em minha participação, a partir de 2014, no Grupo de Estudos de Discurso, Identidade e Prática Social do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (GEDIP/UFC) e no projeto “O Diálogo como Instrumento de Intervenção de Profissionais da Saúde na Relação com Pacientes³”, ambos sob coordenação da Prof^a Dr^a Izabel Magalhães, que também é orientadora desta tese. O projeto realizou uma pesquisa empírica multidisciplinar, situada entre as grandes áreas da Saúde e da Linguística, com o objetivo de descrever, interpretar e explicar o diálogo entre profissionais da saúde e pacientes do Programa de Saúde da Família.

Foi por meio da colaboração no referido projeto que conheci os aspectos teóricos e práticos da Análise de Discurso Crítica (ADC) e sua adequação para investigar práticas sociais mediante diálogo com a etnografia, bem como a realização de coleta e geração de dados por meio de entrevistas semiestruturadas,

³ O projeto foi financiado pelo PPSUS/MS/SESA: Programa de Pesquisa para o Sistema Único de Saúde/Ministério da Saúde/Secretaria da Saúde do Estado do Ceará. Projeto financiado por PPSUS-MS/CNPq/FUNCAP/SESA – Edital 3/2012.

grupos focais, registros fotográficos, observações de campo e coleta de artefatos multimodais.

Durante os momentos em que estive atuando em campo com as demais pesquisadoras do projeto, aprendi a lidar com os/as participantes e a cumprir as necessidades éticas de uma investigação com seres humanos. Porém, não estruturei a dissertação com base na metodologia etnográfica por considerar que a vivência adquirida naquele momento era fragmentada quanto ao tempo em campo e ao relacionamento com os/as integrantes da prática social em questão. Utilizei somente os artefatos multimodais e realizei uma investigação de cunho documental, ciente, contudo, de que almejava utilizar o aprendizado obtido em campo para realizar uma pesquisa de cunho etnográfico que trouxesse uma contribuição para o campo da ADC.

Diante da experiência etnográfica adquirida e do aprofundamento teórico no qual me debrucei durante o mestrado, ficou, ainda, uma lacuna que eu decidi preencher ao iniciar o doutorado: realizar um estudo etnográfico-discursivo com tempo suficiente para descrevê-lo e desenhá-lo com as adaptações necessárias a um novo objeto, o qual eu almejava que fosse dentro da prática social da educação básica, pois, sendo ela o meu lugar de trabalho como professora, senti-me apta a usar o privilégio de ocupar um espaço social acadêmico para transformar minhas inquietações diante da docência em um problema de pesquisa que, quando trabalhado, poderia transformar-se em uma contribuição social.

As minhas inquietações partiram da própria nomenclatura do NTPPS, em particular, dos termos *pesquisa* e *prática social*: qual tipo de pesquisa a escola pública cearense está propondo-se a desenvolver e com qual finalidade? O que a comunidade escolar entende por prática social e como a relaciona à prática de pesquisa? Que concepção de ciência é proposta pelo NTPPS? Como professores/as e estudantes compreendem a definição de ciência? Qual a motivação para fazer pesquisa no Ensino Médio? Os ideais teóricos da proposta do NTPPS coadunam-se com as realizações práticas do projeto?

Esses questionamentos, somados à minha experiência como professora orientadora de pesquisas do NTPPS, fizeram-me compreender que a linguagem e suas múltiplas semioses (escrita, oral, imagética, audiovisual etc.) (KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) utilizadas no processo de Iniciação à Pesquisa (IP) poderiam ser um fértil campo de investigação para responder às questões advindas

de minhas inquietações ao longo da vivência nas novas práticas de ensino trazidas pelo NTPPS para o ambiente escolar e desafiadas a ir além dos “muros da escola” através de pesquisas de campo realizadas na comunidade.

Nessa agenda de reestruturação curricular que utiliza a pesquisa como princípio norteador para o ensino, residem as inquietações e os questionamentos que delinearão o objeto que me propus a pesquisar: as práticas e os eventos de letramento acadêmico constituintes do processo de Iniciação à Pesquisa (IP) realizado no NTPPS no Ensino Médio. Antes de definir, de fato, os rumos da pesquisa, procurei entender como, em meio à transição curricular, o NTPPS pode consolidar-se sem correr o risco de ser reduzido a mais uma disciplina teórica, como firmá-lo como um programa interdisciplinar baseado na Iniciação à Pesquisa (IP) para além do modelo positivista⁴ predominante na tradição escolar, como articular as múltiplas semioses (escrita, oral, imagética, audiovisual, etc.) presentes nas ações do NTPPS com situações reais de uso e conseguir tornar a IPC no Ensino Médio um processo significativo e emancipatório que vai além do cumprimento de obrigações curriculares.

Tais problematizações são resultantes de indagações prévias que fiz ao longo de minha experiência como professora orientadora de pesquisas do NTPPS, as quais me permitem afirmar que há muitos obstáculos a serem amenizados e mesmo superados ao longo do processo de adesão desse programa nas escolas do estado do Ceará, pois cada escola está situada em uma comunidade específica, com contextos específicos, compostas por sujeitos com experiências de mundo específicas. Para tanto, é preciso que haja um exercício reflexivo sobre a conjuntura que envolve a educação em nível estadual e nacional com vistas a evidenciar a importância de um novo modo de “fazer ciência” textualmente construído e socialmente realizado.

Acredito conseguir atingir esse ponto defendendo a tese de que o NTPPS é uma prática de letramento acadêmico situada no contexto da Educação Básica. Mais especificamente, trata-se de uma prática situada em um contexto social concreto (STREET, 1984) com especificidades singulares que colocam em dúvida qualquer tentativa de generalização em torno da leitura e da escrita como habilidade

⁴ O modelo positivista predominante na tradição escolar brasileira possui suas bases na filosofia de Auguste Comte (1978), segundo a qual o mundo deve ser explicado com base em critérios das Ciências Exatas e Biológicas. O resultado da adoção dessa perspectiva foi um modelo curricular de ensino que valoriza as Ciências Experimentais e distancia-se de abordagens sociais e humanistas.

replicável e demanda uma imersão no local onde essa prática é vivenciada a fim de se compreender sua constituição em diferentes dimensões, tanto discursivas quanto não discursivas⁵.

Encontrei na etnografia⁶ a epistemologia capaz de me conduzir nessa imersão e tenho como pressuposto teórico norteador a definição de letramento acadêmico de Lea e Street (1998, 2006, 2014), a qual foi originalmente desenvolvida para se referir ao estudo de práticas de letramentos em nível superior, mas que também se aplica ao período da Pré-Escola ao Ensino Médio.

O local de produção bem como o seu contexto institucional e formal de construção de saberes foram os critérios utilizados para a construção dessa definição, tendo em vista que ela advém da noção de letramento como prática social situada e, portanto, enfatiza aspectos específicos, como produção de sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento (LEA; STREET, 2014).

Nessa perspectiva, como prática de letramento acadêmico, o NTPPS constitui-se a partir de fortes motivações institucionais, uma vez que foi pensado como um programa de redesenho curricular que visa à integração de diferentes disciplinas e coloca a pesquisa como princípio norteador do ensino. Além disso, o NTPPS traz para a Educação Básica práticas de leitura e de escrita típicas do Ensino Superior, tais como a elaboração de projetos de pesquisa, a redação de relatórios, o trabalho de coleta de dados, as reuniões de orientação de pesquisa etc., sendo necessário compreender como o uso desses gêneros discursivos no ambiente escolar relaciona-se com questões sociais e culturais mais amplas e quais as implicações dessa experiência para o processo de aprendizagem dos/das estudantes.

Tomando por base a concepção de letramento como prática social (STREET, 1984, 2014) em diálogo com os estudos da Análise de Discurso, especificamente, com a vertente de Análise de Discurso Crítica (ADC) Dialético-Relacional desenvolvida por Norman Fairclough (2001 a, 2003)⁷, este trabalho se

⁵ Devemos entender por dimensões não discursivas os aspectos sociais e culturais, a exemplo das visões de mundo, dos conhecimentos e das crenças partilhados nessa prática de letramento.

⁶ A etnografia é tratada em detalhes no capítulo de metodologia desta tese.

⁷ A ADC e a vertente de estudos sobre letramentos sociais são abordagens de estudo textualmente orientadas que dialogam entre si quanto à concepção de linguagem como prática social presente no conceito de discurso e no conceito de letramento social. Portanto, ao propor uma interseção entre

desenvolve a partir da seguinte questão central: como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa (IP) realizado no Núcleo de Trabalho e Pesquisa em Práticas Sociais (NTPPS) são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do estado do Ceará?

Com base nessa questão central norteadora de pesquisa, o meu objetivo geral é investigar o modo como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa (IP) realizado no NTPPS no Ensino Médio do estado do Ceará são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral do Ceará. Partindo da suposição de que as práticas de letramento do NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas a partir da articulação entre gêneros, discursos e estilos em eventos de letramento específicos (STREET; 1984, 2014), circunscrevo os seguintes objetivos específicos:

1. Elencar os eventos de letramento que constituem o NTPPS na escola;
2. Identificar as práticas de letramento que derivam dos eventos de letramento que constituem o NTPPS na escola;
3. Descrever como os gêneros discursivos são mobilizados nas práticas de letramento do NTPPS na escola;
4. Analisar os discursos de professoras e professores sobre eventos de letramento, práticas de letramento e gêneros discursivos que constituem o NTPPS na escola.

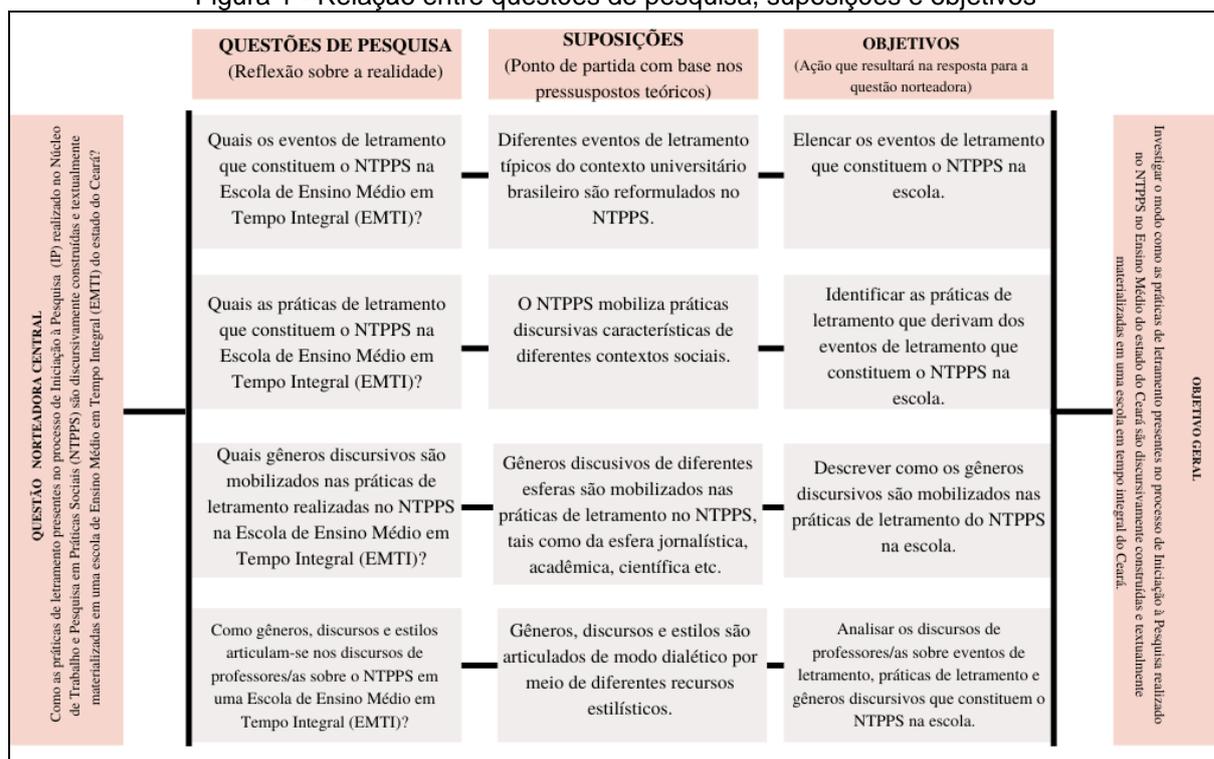
Proponho-me, norteadada por esses objetivos, a investigar, sob o viés etnográfico-discursivo, práticas e eventos de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa realizado no NTPPS no Ensino Médio do estado do Ceará considerando o modo como elas são discursivamente construídas e textualmente materializadas. Para isso, escolhi como arcabouço teórico-metodológico a Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001a, 2003) e os estudos sobre letramento acadêmico (FIAD, 2016; LEA; STREET, 1998, 2006, 2014; LILLIS, 1999; TUSTING *et al.*, 2019), ancorados nos Novos Estudos do Letramento (NEL) (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 2014), vertentes que dialogam entre si quanto ao conceito de prática social e à dimensão ideológica da linguagem em uso, concepções basilares para o desenvolvimento da pesquisa

elas, faz-se um esforço transdisciplinar que visa ressaltar a natureza social e cultural da linguagem em uso.

etnográfica realizada sob os procedimentos metodológicos de Angrosino (2009), Blommaert e Jie (2010), Flick (2009b), Magalhães (2000) e Magalhães, Martins e Resende (2017).

Com base na concepção teórica da qual parto para fundamentar esta tese, elaborei as seguintes suposições⁸ para as questões de pesquisa que embasaram a delimitação dos meus objetivos específicos: diferentes eventos de letramento típicos do contexto universitário brasileiro são reformulados no NTPPS, o NTPPS mobiliza práticas discursivas características de diferentes contextos sociais; gêneros discursivos de diferentes esferas são mobilizados nas práticas de letramento no NTPPS; gêneros, discursos e estilos são articulados de modo dialético por meio de diferentes recursos estilísticos. Vejamos:

Figura 1 - Relação entre questões de pesquisa, suposições e objetivos



Fonte: elaborada pela autora.

Conforme consta na figura 1, as questões de pesquisa e os objetivos de pesquisa estão ligados por meio de suposições de trabalho que funcionam como um ponto de partida fundamentado teoricamente e que possui a função de orientar a

⁸ A relação entre questões de pesquisa, suposições e objetivos apresentada na figura 1 possui como base a proposta metodológica do Quadro Norteador de Pesquisa (QNP) desenvolvida pelo Prof. Dr. Júlio Araújo (UFC) e descrita em Araújo, Dieb e Costa *et al.* (2017).

prática investigativa. É necessário salientar, conforme Araújo, Dieb e Costa (2017), que, embora as suposições introduzam um dado hipotético, elas não possuem um caráter controlador de variáveis, como postula o paradigma de pesquisa quantitativo. Isso se dá porque “os resultados devem ser apresentados de maneira descritiva e interpretativa – e não reduzidos a gráficos e tabelas” (p. 177). Além disso, são afirmativas que indicam o ponto de partida teórico da pesquisa, não são fruto de considerações genéricas e/ou do senso comum e servem como uma orientação didática para a condução da investigação vigente.

Desse modo, o ponto de partida desta pesquisa residiu na articulação entre os Novos Estudos do Letramento e a Análise de Discurso Crítica no âmbito da Linguística, a qual pode ser exemplificada pelas pesquisas orientadas por Izabel Magalhães, precursora, no Brasil, dos Estudos Críticos do Discurso cunhados por Norman Fairclough, tais como: o trabalho de Batista Júnior (2008), que analisou os discursos docentes sobre inclusão de alunos/as surdos/as no Ensino Regular; a pesquisa de Sato (2008), que investigou as identidades docentes, os discursos e os letramentos sobre a inclusão da pessoa com síndrome de Down; e a tese de doutorado de Lima (2015) sobre os múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual.

Essas pesquisas, assim como outras desenvolvidas por orientandos/as da referida pesquisadora, utilizam esse referencial teórico com o propósito de defender uma posição crítica de engajamento diante da linguagem como objeto de estudo para compreender as diversas práticas sociais, bem como utilizar a pesquisa acadêmica como meio para fomentar a reflexão sobre o papel da linguagem nos processos de estabelecimento e manutenção de relações assimétricas de poder, na construção de identidades e de representações acerca dos mais diversos fenômenos sociais.

Enveredando pelo intuito de trazer o arcabouço teórico-metodológico dos letramentos e da ADC para o espaço escolar, defendo que esse percurso é essencial para o meu objetivo de realizar uma pesquisa que analise o papel da linguagem dentro da prática social escolar e possa ir além da análise textual, chegando até a problematização de como os processos de leitura e escrita na escola estão relacionados a outros espaços e a outras experiências de mundo.

Ao delinear o meu objeto de estudo em torno do desenvolvimento do NTPPS, defendo a concepção de que ele está organizado em diferentes práticas de

letramento e, portanto, necessita ser analisado em seu contexto real, com vistas a se compreender o seu funcionamento em múltiplas semioses. Assim, tomo por base as diretrizes da reorganização curricular do estado do Ceará pautadas na pesquisa científica como princípio norteador, pois elas são o modelo vigente na agenda de ações da Seduc. Contudo, ressalto que o meu foco não recai em investigar a proposta como modelo curricular, e sim a sua execução (em práticas situadas), norteadas pelo viés metodológico de uma pesquisa de caráter interpretativo e reflexivo; portanto, meu objetivo está longe da tentativa de fazer generalizações. Interessa-me, sobretudo, tensionar discussões acerca dos rumos da educação contemporânea mediante o cenário sociopolítico nacional atual, que vem realizando mudanças no currículo⁹, as quais pressupõem e antecipam mudanças na prática educacional.

As ações de ordem teórica e prática necessárias para atingir meus objetivos específicos e, por conseguinte, o objetivo geral desta investigação estão descritas e dispostas na seguinte organização retórica composta por sete capítulos subsequentes:

No capítulo 2, intitulado *Conjuntura epistêmica dos estudos sobre letramento acadêmico no Brasil*, discorro sobre o modo como o letramento acadêmico tem sido definido e investigado em pesquisas realizadas no Brasil a fim de situá-lo como campo de estudos da prática social da educação formal, seja na educação básica, seja no nível superior. Para isso, destaco uma série de pesquisas de mestrado e de doutorado realizadas em diferentes universidades brasileiras, discutindo o modo como abordam o letramento acadêmico em níveis teóricos e analíticos. Almejo uma descrição do estado de arte e uma revisão de literatura capazes de situar leitores e leitoras desta tese, conhecedores/as ou não desta temática, quanto ao modo como a construção de conhecimento sobre letramento acadêmico tem sido realizada em pesquisas acadêmicas.

No capítulo 3, intitulado *Constituição teórica do letramento acadêmico como prática social*, apresento a constituição do letramento acadêmico como prática social, descrevendo-o como conceito e como campo de estudos. Faço isso

⁹ Um exemplo de proposta de modificação curricular é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os/as estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ver mais em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 6 jun. 2020.

delineando suas bases teóricas: a Teoria Social do Letramento (TSL)/ Novos Estudos do Letramento (NEL) a partir dos estudos de Street (1984; 2014) e de seus precursores, situando ontologicamente o campo de estudos do letramento acadêmico (LILLIS, 1999; LILLIS; SCOTT, 2007; TUSTING *et al.*, 2019) desenvolvido a partir dos modelos propostos por Lea e Street (1998). Em seguida, detalho a construção conceitual de base do letramento acadêmico oriunda da noção de prática da Teoria Social do Letramento e da Análise de Discurso Crítica. Descrevo também o percurso teórico do letramento acadêmico, apresentando as tradições e as tendências das pesquisas contemporâneas, em especial, os modelos e a visão sociomaterial a serem adotados na descrição de eventos e práticas.

No capítulo 4, intitulado *Análise de Discurso Crítica como teoria e método para investigar práticas sociais situadas*, discorro sobre a ADC como campo heterogêneo e transdisciplinar de estudos composto por um consolidado escopo teórico e metodológico eficaz na investigação de práticas sociais situadas, sobretudo, devido ao seu caráter emancipatório de engajamento e reconhecimento das possibilidades de mudança discursiva e social por meio de diferentes usos da linguagem na sociedade. Defendo a ADC como uma vertente teórica e prática, sobretudo, no que diz respeito ao cuidado com a adequação metodológica às realidades e aos contextos particulares de pesquisa, enfatizando o profícuo diálogo que ela estabelece com os Novos Estudos do Letramento (acadêmico), sobretudo no que diz respeito ao fornecimento de categorias analíticas para investigar contextos situados de usos da leitura e da escrita. Neste capítulo, debruço-me sobre o arcabouço da ADC, sintetizando os esforços tomados nesse campo de estudos para desenvolver-se como teoria e método para uma análise crítica textualmente orientada do discurso como prática social.

No capítulo 5, intitulado *Percursos metodológicos: do planejamento à prática de pesquisa*, descrevo as etapas que compõem esta pesquisa, partindo da abordagem etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2000; MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017) escolhida para ser o pilar de sustentação das técnicas e dos procedimentos realizados, e explico como ela pode servir ao estudo de práticas de letramento situadas. Após justificar o uso dessa abordagem no estudo de práticas de letramento, descrevo as etapas, os procedimentos e as técnicas etnográficas escolhidas a fim de apresentar um “mapa” investigativo da pesquisa, bem como as

adaptações feitas para consolidar o trabalho de campo diante do contexto da pandemia.

No capítulo 6, intitulado *Análise do NTPPS como prática de letramento acadêmico: eventos, gêneros discursivos e discursos*, analiso o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), projeto de reorganização curricular das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará, por meio de seus eventos de letramento (HAMILTON, 2000; STREET, 1984, 2014) envolvendo a Iniciação à Pesquisa (IP). O meu intuito é investigar como as práticas de letramento presentes no NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do estado do Ceará. Para isso, ao longo desse capítulo, elenco os eventos de letramento que constituem o NTPPS na escola, identifico as práticas de letramento que derivam desses eventos de letramento, descrevo como os gêneros discursivos são mobilizados nas práticas de letramento do NTPPS na escola e analiso os discursos de professoras e professores sobre eventos de letramento, práticas de letramento e gêneros discursivos que constituem o NTPPS na escola.

Ao construir uma definição do NTPPS como prática (social) de letramento acadêmico, desenvolvo uma análise multidimensional a fim de dar conta dos elementos discursivos e não discursivos que lhes são constituintes. Essa análise está organizada com base em três dimensões: institucional, situada/sociomaterial e discursiva.

Na seção 6.1, descrevo a proposta de EMTI a partir dos aspectos institucionais e pedagógicos presentes nos documentos norteadores da SEDUC e nos materiais didáticos de apoio dos/as professores/as e dos/as estudantes a fim de apresentar o NTPPS em sua dimensão institucional. Em seguida, na seção 6.2 identifico e descrevo os eventos de letramento acadêmico através de seus elementos constituintes (participantes, ambientes, artefatos e atividades), apontando as práticas de letramento que derivam deles para descrever o que chamo de dimensão situada/sociomaterial. Na seção 6.3, sob a ótica dos significados do discurso propostos por Fairclough (2001, 2003), teço uma análise textualmente orientada dos discursos de letramento (RIOS, 2014) que estão presentes nesses eventos e indicam quais representações de letramento acadêmico os/as professores/as constroem, como se identificam e como agem diante do novo modelo

de educação em tempo integral implementado pela SEDUC. Desse modo, descrevo a dimensão discursiva do NTPPS.

No capítulo 7, intitulado *Desdobramentos da pesquisa: intervenção social na prática*, teço reflexões finais sobre os resultados analíticos apresentados no capítulo 6. Primeiramente, problematizo os resultados analíticos com base na ontologia crítica que rege esta investigação mostrando como essa prática social é discursivamente construída e textualmente materializada, discuto as representações discursivas dos/as professores sobre mudança social relacionada ao NTPPS. Em seguida, descrevo a experiência de retorno ao campo de pesquisa e apresento um plano de ação a ser realizado na EEMTI como ferramenta de intervenção social diante dos problemas identificados durante a pesquisa.

Por fim, na conclusão, enfatizo as contribuições da pesquisa e apresento sugestões de aprofundamento dos pontos que se destacaram como lacunas a serem preenchidas futuramente.

2 CONJUNTURA EPISTÊMICA DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO ACADÊMICO NO BRASIL

Não é que tudo já tenha sido pesquisado, mas quase tudo o que se queira pesquisar provavelmente esteja relacionado a um campo existente ou adjacente. [...] O pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos (FLICK, 2009a, p. 62).

Neste capítulo, discorro sobre o modo como o letramento acadêmico tem sido definido e investigado em pesquisas realizadas no Brasil a fim de situá-lo como campo de estudos da prática social da educação formal, seja na educação básica, seja no nível superior. Para isso, destaco uma série de pesquisas de mestrado e de doutorado realizadas em diferentes universidades brasileiras, discutindo o modo como abordam o letramento acadêmico em níveis teóricos e analíticos. Almejo uma descrição do estado de arte e uma revisão de literatura capazes de situar leitoras e leitores desta tese, conhecedores/as ou não desta temática, quanto ao modo como a construção de conhecimento sobre letramento acadêmico tem sido realizada em pesquisas acadêmicas.

2.1 Definindo uma conjuntura epistêmica

O que chamo de conjuntura epistêmica é um panorama de teor exemplificativo acerca do estado da arte de determinado fenômeno, teoria e/ou conceito descrito de modo relacionado com sua literatura a fim de situar teoricamente um objeto de estudo. Trata-se da explanação da construção de conhecimento em nível acadêmico com a finalidade de encontrar tendências teóricas e/ou lacunas mediante um recorte que sirva para contextualizar determinado objeto de estudo.

O procedimento básico para delinear a conjuntura epistêmica dos estudos sobre letramento acadêmico no Brasil foi fazer uma busca nominal nos principais repositórios de teses e dissertações do país. O critério de busca foram as palavras que compõem o tema desta investigação: *letramento, letramento acadêmico, iniciação à pesquisa, NTPPS*.

A revisão do estado da arte concernente às bases teórico-metodológicas adotadas e aos estudos realizados sobre o processo de Iniciação à Pesquisa

Científica (IPC) no Ensino Médio sinalizou a área da Educação como principal campo de produção acadêmica. Além disso, nem sempre a IPC é textualizada como prática de letramento, menos ainda como letramento acadêmico.

De modo detalhado, a revisão da literatura foi realizada com ênfase nos aspectos teóricos, empíricos e metodológicos a fim de gerar aprofundamento no tema de estudo, identificar pesquisas recentes e refletir sobre diferentes maneiras de executar investigações sobre letramento acadêmico.

Esse procedimento inicial deve ser realizado de maneira aprofundada, haja vista que, conforme Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 118):

[...] os quadros teóricos para a análise dos dados derivam do conhecimento adquirido em outras pesquisas e no processo de formação de pesquisadores e pesquisadoras. A comparação com outros trabalhos é fundamental para que se possa tomar decisões a respeito da adequação de teorias ou explicações para os dados da pesquisa.

Concordando com o exposto, defendo que conhecer o que tem sido produzido em termos de arranjos teóricos e de procedimentos metodológicos deve ser uma tarefa condutora do restante da pesquisa, pois, por meio desses quadros teóricos, é possível identificar tradições e tendências nas quais se orientar para segui-las ou para trilhar rumos inéditos.

Nessa perspectiva, tomando por base o letramento acadêmico como prática social e, sabendo da multiplicidade de elementos que a constituem, quais sejam atividades materiais, relações sociais, discurso, semiose, crenças, valores e ideologias (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 6), defino, pois, uma conjuntura epistêmica *sobre* e não *de* letramento acadêmico por ter identificado que há uma proeminência de pesquisas que abordam somente um dos componentes dessa prática: os textos escritos.

Portanto, é fundamental distinguir letramento acadêmico de escrita acadêmica e, nesta tese, considero-os como campos de investigação que mobilizam bases teóricas distintas com objetivos distintos. Especificamente, considero a escrita acadêmica como um campo de estudos mais específico e que cabe dentro do campo do letramento acadêmico, pois não foca somente no texto escrito e/ou na avaliação de como são produzidos. No mais, há uma tradição de pesquisas em escrita acadêmica com objetivos avaliativos e prescritivos e uma tendência das

pesquisas que definem o letramento acadêmico como campo teórico a realizarem análises interpretativas de aspectos textuais e não textuais de seus objetos.

2.2 Conjuntura epistêmica com base no NTPPS como prática de letramento acadêmico

Por ser uma proposta recente e, portanto, em fase de adaptação e de possíveis modificações, o NTPPS ainda não foi objeto de muitas pesquisas acadêmicas. Em minhas buscas nos repositórios de dissertações e teses do Ceará, encontrei os seguintes trabalhos: a dissertação de mestrado em Linguística de Silva, G. (2016), realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), e as dissertações de mestrado em Educação de Carmo (2017), Mota (2016) e Rodrigues (2016), as duas primeiras realizadas na UFC e a última realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Silva, G. (2016) realizou uma pesquisa situada na grande área da Linguística sobre manifestações avaliativas de Engajamento (MARTIN; WHITE, 2005) acionadas na seção Referencial Teórico de relatórios de pesquisa de alunos de NTPPS, focalizando a análise das produções textuais à luz do letramento científico. As investigações no âmbito da Educação têm dado ênfase ao NTPPS como proposta curricular: Mota (2016) fez uma descrição da proposta de reorganização curricular, tendo como sujeitos da pesquisa os idealizadores e os tutores responsáveis pelo desenvolvimento da proposta em uma escola do município de Fortaleza, Ceará.

Rodrigues (2016) abordou a relação entre a disciplina de História e o NTPPS na prática docente através de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com quatro professores de História e uma professora de NTPPS em uma escola de Fortaleza. Carmo (2017) investigou os impactos da experiência no programa NTPPS para a mudança na relação dos jovens com o saber mediante observação participante e entrevistas individuais e coletivas com 27 alunos e cinco professores de duas escolas públicas de Fortaleza.

Essas pesquisas são um ponto de partida para a compreensão das novas práticas educativas previstas para as escolas cearenses são relevantes para exemplificar o modelo que está sendo firmado em nível nacional por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pensada sob o viés interdisciplinar e

protagonista de educação. Especificamente no que diz respeito às dez competências gerais desse documento, a número dois fala sobre exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Nesse sentido, vemos no NTPPS um campo investigativo necessário e precursor de novas pesquisas sobre o processo educacional brasileiro, que vem passando por modificações em grande escala. No que tange ao meu interesse como pesquisadora da linguagem, considero ser oportuno realizar uma pesquisa que visa ao mapeamento dos múltiplos letramentos presentes e/ou ausentes no desenvolvimento de uma prática de aprendizagem regida pela iniciação à pesquisa no Ensino Médio.

Para isso, considero que somente o desenvolvimento de uma pesquisa que esteja situada no campo de atuação do NTPPS e que dê ênfase aos discursos dos sujeitos que dele participam (comunidade escolar) pode mostrar as possibilidades e os desafios reais dessas reformulações curriculares que chegam para modificar o processo educacional em seus níveis linguísticos, discursivos e sociais. Como estimativa de resultados futuros, espero que esta pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento do NTPPS como projeto norteador para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do estado do Ceará. Ao atingir os objetivos delimitados durante o planejamento da pesquisa, busco oferecer uma análise dos eventos de letramento que estão situados no processo de IPC, ou seja, compreender como eles são discursivamente construídos e textualmente materializados nos diversos gêneros discursivos produzidos, tais como relatórios de pesquisa, *banners*, redações, portfólios etc.

Sobre a IPC no Ensino Médio, mediante busca nos repositórios nacionais, verifiquei que essa prática de ensino e aprendizagem tem sido objeto recorrente de pesquisas acadêmicas da área da Educação. A busca inicial, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de um total de 488 pesquisas encontradas, teve como principal resultado as dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação, as quais discorrem, na maioria dos casos, sobre a IPC no contexto do Ensino Superior, enfatizando projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Como exemplo, posso citar o trabalho de Braccini (2012), que investigou os impactos da experiência de alunos de cursos de licenciatura como bolsistas de Iniciação Científica em suas (posteriores) práticas docentes na Educação Básica; Bendendo (2011) analisou alguns dos principais elementos que compõem o campo de estudos da Iniciação Científica na especificidade do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), objetivando compreender os motivos que levam os estudantes a buscarem a inserção na prática da Iniciação Científica.

Destaco, ainda, no contexto do Ensino Superior, o foco das pesquisas em investigar o domínio da linguagem científica como habilidade desenvolvida nos processos de IPC. Santos, E. (2017) investigou como os estudantes de graduação da UFSCar – *campus* São Carlos – apropriam-se da linguagem científica escrita e se esse aprendizado pode ser considerado uma estratégia de apropriação da própria cultura científica. Da Igreja (2017) discutiu sobre as particularidades do papel da escrita na formação de um pesquisador através da análise de versões de textos redigidas por um mesmo sujeito ao longo de um período de 11 anos, com um diálogo interdisciplinar com a psicanálise lacaniana (LACAN, 2011). Encontrei uma abordagem semelhante em Ribeiro (2010), que analisou as transformações nas maneiras de um pesquisador em formação registrar por escrito o delineamento de seu objeto de estudo. Para isso, a autora comparou o modo como uma mesma informante redigiu o embasamento teórico do seu trabalho, a metodologia adotada e a seção dedicada à análise de dados em três textos diferentes: o relatório de Iniciação Científica, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado.

Do mesmo modo como as dissertações e teses sobre IPC desenvolvidas no contexto do Ensino Superior agrupam-se entre investigações descritivas de projetos e análises da linguagem científica como habilidade de escrever textos sob o viés científico tradicional, os trabalhos sobre IPC, no contexto do Ensino Médio, em âmbito nacional, também enveredam por esses eixos: Scheller (2017), por exemplo, analisou a linguagem científica de estudantes do Ensino Médio expressa nas produções escritas a fim de especificar em que medida a modelagem matemática contribui para o desenvolvimento da linguagem científica. Daminelli (2018) empregou técnicas de análise de documentos e questionários com a finalidade de compreender os processos de produção de conhecimentos e os modos como se faz a Iniciação Científica no Ensino Médio Técnico de Institutos Federais do Rio Grande

do Sul. Da Rosa (2013) investigou o processo de implementação de uma proposta curricular que integra projetos de Iniciação Científica desenvolvidos por alunos da Educação Básica e o uso das tecnologias digitais.

Investigações sobre a IPC no Ensino Fundamental como a de Carminatti (2017) e sobre a IPC através de feiras de ciências como a de Bezerra Neto (2015) também fazem parte desse conjunto de pesquisas na área da Educação, embora em recorrência menor. De modo geral, são trabalhos descritivos de práticas docentes situadas em escolas nas diversas regiões do país que evidenciam a IPC como uma ferramenta para o ensino de disciplinas escolares. Os trabalhos até então desenvolvidos no âmbito da IPC, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, a que tive acesso apresentam uma postura tradicional de cunho positivista do fazer científico, o que se mostra, inclusive, nas metodologias adotadas pelo/a(s) pesquisadore(s)/pesquisadora(s): há uma recorrência da coleta quantitativa de dados por meio de questionários em detrimento de técnicas de pesquisa qualitativa, tais como entrevistas semiestruturadas, mesmo em propostas investigativas que se colocam como interpretativas e críticas.

No âmbito da Linguística, verifiquei que o desenvolvimento das pesquisas sobre IPC se dá em torno da concepção de letramento científico e põe ênfase na análise de produções textuais que se enquadrem nos gêneros acadêmicos. Há, ainda, pesquisas sobre o ensino de inglês instrumental que discorrem sobre o letramento científico para explicar a temática de pesquisa científica nos textos presentes em livros didáticos desse campo de ensino. Destaco, para fins de exemplificação, o trabalho de Arnt (2012), que propõe uma análise crítica de atividades de livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa como forma de explicitar as práticas de promoção de letramento científico em tais materiais.

Silva, K. (2016) desenvolveu uma proposta didática com vistas a contemplar o ensino dos gêneros acadêmicos, mais especificamente o pôster científico, como instrumento de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental II. Lima (2013) abordou, em sua dissertação de mestrado, as representações de professores universitários acerca da escrita acadêmica de seus alunos, com foco no uso do recurso de “copiar e colar” (com ou sem a explicitação da fonte) através da análise de entrevistas realizadas pessoalmente, em troca de *e-mail* e em *chat* de rede social.

Santos (2016) investigou o processo da IPC como um dispositivo de formação do pesquisador na graduação, analisando especificamente o modo como os textos produzidos ao longo da Iniciação Científica podem revelar o desenvolvimento do aluno-pesquisador por meio da análise de projetos de pesquisa, relatórios finais e apresentações orais de pesquisa de três estudantes da Universidade de São Paulo (USP) à luz dos níveis de análise textual e discursiva de Bronckart (1997).

Em todos os trabalhos citados aqui, encontrei um olhar metalinguístico dado à IPC no sentido de que as investigações têm focado em descrever e analisar a construção do saber científico como ensino e aprendizagem de gêneros formais da tradição científica. Não observei um embasamento teórico-metodológico crítico nem social quanto à compreensão de ciência para além do método científico positivista, o que acredito ser uma lacuna que distancia a IPC da dimensão prática prevista em suas matrizes curriculares. Considero a IPC um processo complexo que necessita ser estudado para além do debate teórico e/ou metatextual. É preciso, desse modo, compreender como as diversas práticas de IPC se constituem como práticas sociais significativas que podem e devem ultrapassar os muros escolares e acadêmicos com ações nas comunidades em que são desenvolvidas. Mais do que aprender a escrever sobre pesquisa, é necessário fazer pesquisa, e isso só é possível se ela for compreendida como uma prática significativa para os/as estudantes, seja no nível básico, seja no nível superior de ensino.

Ressalto que o recorte que apresentei sobre a IPC, segundo a concepção de letramento científico (MILLER, 1983; OSBORNE, 2002; SANTOS, 2007), não pretendeu reduzir a amplitude contextual das pesquisas sobre letramento realizadas na Linguística, as quais têm se debruçado sobre diversos contextos para além do fazer científico. Trata-se de contextualizar o estado da arte do tema deste estudo por meio de uma revisão da literatura realizada mediante buscas específicas.

Outro termo por meio do qual realizei o levantamento na BDTD foi “letramento acadêmico”, e o resultado foi um quantitativo de 367 trabalhos. A UECE e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foram as duas instituições com maior volume de resultados na busca: 37 e 31, respectivamente. No entanto, ao fazer a leitura dessas teses e dissertações, verifiquei que o modo como o sistema faz a busca não condiz necessariamente com a expressão “letramento acadêmico”, pois a maioria dos resultados diz respeito a trabalhos

cujos títulos possuem somente a palavra “letramento”. Foi o que aconteceu com os resultados que li da UECE e da UFC. Somente dois trabalhos contemplaram o termo “letramento acadêmico” em seus títulos: a tese de Sousa (2018), que fez um estudo exploratório da escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de Letras da UECE; e a dissertação de Lopes (2016), que investigou mudanças no letramento acadêmico de cursistas do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFC. Ambas as pesquisas foram realizadas em contexto universitário, evidenciando o distanciamento já percebido entre o debate sobre letramentos acadêmicos e o contexto escolar nas pesquisas desenvolvidas nas universidades cearenses.

Ao buscar pelo termo “acadêmico”, identifiquei uma larga produção de trabalhos que ou se voltam para a escrita acadêmica como habilidade a ser desenvolvida em contexto universitário, ou se voltam para a descrição do contexto acadêmico de um modo mais geral. A análise e a descrição de gêneros acadêmicos com base em produções escritas por estudantes de nível superior foram os tipos de trabalho mais recorrentes encontrados na BDTD, como a dissertação de Carvalho (2016), que analisou vestígios de mudança e traços de permanência em resenhas acadêmicas produzidas entre os séculos XX e XXI. Ele fez uma análise diacrônica dividida em três fases geracionais com um *corpus* total de 45 textos, na qual enfatizou o aspecto composicional e a organização retórica do gênero em questão, bem como os seus aspectos sócio-históricos e culturais.

Investigações como essa são de importância ímpar para compreender como os gêneros discursivos são construídos e/ou modificados ao longo do tempo. Para além da estrutura genérica, estão os Novos Estudos do Letramento (NEL), cujo foco está nos usos sociais da escrita em contextos situados, que, por isso, buscam investigar o que atores sociais fazem com a escrita, como e quando fazem. Assim, os NEL precisam conhecer bem a dinâmica composicional em torno dos gêneros discursivos que estão presentes nas práticas sociais e, portanto, tendem a dialogar e a se beneficiar de estudos que descrevam a construção dos gêneros discursivos. Um exemplo desse diálogo teórico está na tese de Lima (2013), que investigou práticas de letramentos e inclusão digital na aula de Língua Portuguesa articulando os NEL com a escola norte-americana de gêneros (BAZERMAN, 2005; FREEDMAN; MEDWAY, 1994; MILLER, 2009).

Pesquisas como a de Ferreira (2013) e a de Franco (2015), realizadas na UFMG, investigaram letramentos acadêmicos em contexto universitário com base na perspectiva defendida por Lea e Street (1998, 2006), a qual tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade e põe em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico, indo desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Essa concepção de letramentos acadêmicos concebe a leitura e a escrita como práticas sociais que variam segundo o contexto e a cultura, levando em consideração também aqueles letramentos não diretamente relacionados a temas e disciplinas, mas a discursos e gêneros institucionais mais amplos. Essa perspectiva ampliada, no entanto, não tem sido totalmente contemplada nos contextos das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, embora seja utilizada como referencial de base.

De fato, as investigações das duas últimas décadas debruçam-se em compreender o contexto universitário e o modo como nele se processa a escrita acadêmica de determinados gêneros canônicos, como resumo, resenha, monografia e dissertação. Esse recorte está diretamente ligado ao contexto de ascensão e popularização do Ensino Superior público brasileiro com as inúmeras políticas públicas de acesso às universidades, conforme pontuou Ferreira (2013) ao descrever os letramentos acadêmicos em contexto de expansão do Ensino Superior no Brasil.

Vejo aqui uma lacuna importante que mostra como as mudanças em âmbito social demandam novos olhares e novos recortes para as pesquisas, visto que, mesmo diante de um largo referencial teórico que reconhece que textos e gêneros acadêmicos vão além da esfera universitária, não há uma tradição de investigá-los sob o viés dos NEL no contexto do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Porém, à medida que a prática social da Educação Básica tem se modificado e trabalhado gêneros discursivos até então exclusivos do domínio universitário, faz-se necessário investigar como tais usos particulares da escrita fazem parte da rotina escolar, como têm sido trabalhados e, sobretudo, quais significados possuem para quem ensina e para quem aprende/produz.

Sobre essa questão, Lillis e Scott (2007) explicaram que, no contexto internacional de pesquisa, à proporção que o letramento acadêmico tem se consolidado como campo de estudo teoricamente definido, tem havido também a

tentativa de constituição de uma agenda com novos caminhos a abranger outras dimensões das práticas de letramento para além da avaliação da escrita. Dentre os tópicos dessa agenda de expansão dos objetos de pesquisa sobre letramentos acadêmicos, estão as práticas institucionais e disciplinares, cujo interesse recai na compreensão de como e por que determinados gêneros são escolhidos e de como as questões institucionais podem limitar/restringir o modo como o processo de escrita é realizado; e os diversos domínios educacionais, cujo foco está na investigação das práticas de letramento nos distintos níveis de ensino formal, ou seja, nos diferentes contextos educacionais, dentre os quais está a Educação Básica. De acordo com as autoras, o desenvolvimento desses estudos consolida-se efetivamente mediante a escolha de ferramentas analíticas provenientes de uma reflexão etnográfica e de abordagens criticamente orientadas.

De modo geral, os estudos sobre letramento acadêmico têm adotado uma concepção crítica teoricamente situada no campo dos Novos Estudos do Letramento. Uma incoerência que enxergo é o fato de o foco das análises ser no modo como estudantes escrevem textos acadêmicos, o que pode gerar uma interpretação reduzida do termo *letramento acadêmico* à *escrita acadêmica*, sendo que o texto é apenas um dos elementos constitutivos da prática social. É necessário, pois, que as novas pesquisas dentro desse campo façam um esforço metodológico para desenvolver procedimentos que garantam análises aprofundadas que olhem para os diversos aspectos da prática acadêmica.

É importante, ainda, contemplar os demais atores sociais constituintes dessas práticas, principalmente, os/as professores/as, que são responsáveis por apresentar os gêneros discursivos acadêmicos nos diversos espaços institucionais de ensino. Por isso, nesta pesquisa, procuro evidenciar o modo como professores/as atribuem significação às práticas de letramento que vivenciam.

Reconheço que é preciso problematizar a construção da identidade social de professores/as como detentores do conhecimento e objeto de transmissão de saberes, pois é preciso evidenciar que os saberes dos/as professores/as são construídos assim como os dos/as estudantes e que, no caso do NTPPS, é preciso haver condições necessárias para que as novas práticas de letramento possam ser conhecidas e experienciadas, tais como formações pedagógicas relacionadas à realidade local que possibilitem a reflexão sobre as razões de determinadas práticas terem sido escolhidas para compor o currículo e a rotina escolar.

Uma pesquisa que exemplifica de modo eficaz os vários recortes de investigação possíveis diante do contexto acadêmico, bem como a multiplicidade de elementos constituintes das práticas de letramento acadêmico, é a de Tusting *et al.* (2019) sobre as vidas e as experiências de acadêmicos do Reino Unido. Nesse trabalho, o foco são os profissionais universitários e a investigação do modo como a escrita acadêmica e as tecnologias digitais estão presentes em suas rotinas de trabalho e na vida pessoal. Mostra, ainda, as demandas institucionais e burocráticas presentes no dia a dia acadêmico e como elas influenciam na escolha dos gêneros e na produção escrita com fins de nivelamento e *rankings* internacionais.

As pesquisas nacionais citadas até aqui focam as inúmeras dificuldades pertinentes à compreensão e à produção da escrita acadêmica, dentre as quais estão a provável inexperiência dos/as estudantes e a consequente falta de habilidade com os gêneros discursivos em questão. Lillis e Scott (2007) explicaram que esse foco na escrita acadêmica é, de certo modo, uma resposta ao discurso institucional de deficit com relação à escrita e aos resultados avaliativos dos/as educandos/as.

Esse argumento de deficit foi refutado por Lea e Street (1998) quando descreveram o contexto de expansão universitária ocorrido entre os anos 1980 e 1990 na esfera internacional, particularmente, no Reino Unido, onde os órgãos governamentais educacionais o utilizaram para justificar os problemas referentes à escrita acadêmica nas universidades. Os autores propuseram uma perspectiva que investiga os letramentos acadêmicos para além de uma habilidade cognitiva e de conhecimento de composição genérica, indo além da superfície linguística e chegando até as questões epistemológicas, sociais e culturais de construção de conhecimento na esfera acadêmica em espaços institucionais. É sob esse viés que este estudo está teoricamente delineado.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

A conjuntura epistêmica descrita permitiu identificar algumas recorrências de ordem teórica no modo como o macro tema *letramento acadêmico* tem sido abordado em pesquisas de doutorado e de mestrado, o que sinaliza para campos de

estudo distintos, embora não excludentes. Tais apontamentos podem ser resumidos nas afirmações listadas abaixo:

Quadro 1 - Características da conjuntura epistêmica dos estudos sobre letramento acadêmico no Brasil

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os estudos sobre letramento acadêmico têm sido desenvolvidos tradicionalmente sob o recorte da escrita acadêmica, com ênfase na descrição e na avaliação do modo com estudantes produzem textos. ▪ Nem sempre a noção de letramento como prática social está presente nas análises das pesquisas sobre escrita acadêmica, o que aponta para o texto escrito como objeto analítico. ▪ As pesquisas que abordam a Iniciação Científica estão, majoritariamente, situadas no contexto da educação básica e advêm de programas de pós-graduação em educação. Em geral, são desenvolvidas por pesquisadores pertencentes à área das ciências da natureza e metodologicamente desenvolvem-se de modo documental. ▪ As pesquisas que abordam o letramento acadêmico estão situadas no contexto da educação de nível superior e focam na adequação genérica por meio da análise do modo como estudantes escrevem textos pertencentes aos gêneros acadêmicos, tais como resumo, resenha, dissertação etc. Em geral, são desenvolvidas por pesquisadores pertencentes à área da linguística. ▪ Há uma tradição em dividir o letramento acadêmico e o letramento científico como pertencentes a contextos distintos: o primeiro no ensino superior e o segundo no ensino básico. ▪ Poucas pesquisas usam a metodologia etnográfica como ferramenta de acesso aos contextos das práticas de letramento investigadas. ▪ Muitas pesquisas usam a metodologia documental por trabalharem exclusivamente com a escrita como produto final, sem levar o processo de produção para as análises em conta.
--

Fonte: elaborado pela autora.

Neste capítulo, apresentei a conjuntura epistêmica dos estudos sobre letramento acadêmico no Brasil por meio de uma explanação crítica do estado de arte do meu objeto de estudo. Apresentei a definição do que chamo conjuntura epistêmica na *seção 2.1*, salientando a importância de sua construção para o amadurecimento acerca do tema pesquisado. Na *seção 2.2*, tracei um panorama das pesquisas sobre letramento acadêmico no Brasil tomando como critério algumas palavras-chave que caracterizam esta investigação, em especial, o NTPPS. Estando o/a leitor/a contextualizado acerca do macrotema do letramento acadêmico, é oportuno conhecer sua constituição como um campo teórico definido e embasado em vertentes críticas de análise da linguagem. Para isso, apresento no capítulo seguinte a concepção de letramento como prática social da qual ele advém e com a qual dialoga em níveis conceituais e analíticos.

3 CONSTITUIÇÃO TEÓRICA DO LETRAMENTO ACADÊMICO COMO PRÁTICA SOCIAL

“Falar de prática social é trazer à discussão o contexto social e suas implicações.”

(MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE; 2017, p. 132)

Neste capítulo, apresento a definição de letramento acadêmico como prática social, descrevendo-o como conceito e como campo de estudos. Faço isso delineando suas bases teóricas: a Teoria Social do Letramento (TSL)/Novos Estudos do Letramento (NEL) a partir dos estudos de Street (1984; 2014) e de seus precursores, situando ontologicamente o campo de estudos do letramento acadêmico (LILLIS, 1999; LILLIS; SCOTT, 2007; TUSTING *et al.*, 2019) desenvolvido a partir dos modelos propostos por Lea e Street (1998). Em seguida, detalho a construção conceitual de base do letramento acadêmico oriunda da noção de prática da Teoria Social do Letramento e da Análise de Discurso Crítica. Descrevo também o percurso teórico do letramento acadêmico, apresentando as tradições e as tendências das pesquisas contemporâneas, em especial, os modelos e a visão sociomaterial a serem adotados na descrição de eventos e práticas.

3.1 Bases ontológicas do letramento acadêmico

Sabendo que a ontologia¹⁰, que compõe um campo de estudos, diz respeito ao modo como se entende a natureza do mundo social, adoto, nesta pesquisa, a perspectiva de letramento como prática social (STREET, 1984, 2014) à luz da Teoria Social do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998), a qual defende que as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita encontram-se posicionadas em espaços e tempos imersos em distintas organizações, que envolvem, necessariamente, relações de poder.

Considero, portanto, que letramentos são práticas sociais situadas. Assim, compreender tais práticas só é possível mediante a imersão no contexto em que os atores sociais as vivenciam, especialmente, a partir da experiência etnográfica, que pode enxergar as continuidades existentes entre a comunidade, a

¹⁰ De acordo com Mason (2002), a adoção de uma perspectiva ontológica clara do mundo social deve ser o primeiro passo a ser realizado durante o planejamento de uma pesquisa, pois é ela que servirá de base para as demais escolhas teóricas e metodológicas de modo que dialoguem com coerência diante do objeto de estudo.

cultura doméstica e a cultura escolar, construindo, desse modo, uma etnografia do letramento (STREET, 2014) como fenômeno amplo que é.

Barton e Hamilton (1998, 2000) elencam seis afirmativas constituintes de uma Teoria Social do Letramento:

1. O letramento pode ser mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas a partir de eventos mediados por textos;
2. Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. As práticas de letramento são organizadas por instituições sociais e por relações de poder, de modo que alguns letramentos são mais dominantes do que outros;
4. As práticas de letramento estão encaixadas em práticas culturais e objetivos sociais mais amplos;
5. O letramento é historicamente situado;
6. As práticas de letramento mudam e novas práticas podem ser adquiridas por meio de processos informais de aprendizagem.

A partir desse “desenho” teórico que relaciona o letramento com dimensões sociais, históricas e culturais amplas, presume-se que investigações preocupadas em mapear as articulações entre esses diferentes elementos devem direcionar-se para métodos de pesquisa que permitam uma imersão no campo para além de coleta de dados. Conforme Magalhães (2012a, p. 26):

Para serem investigadas de forma adequada, as práticas de letramento demandam a metodologia de pesquisa etnográfica, que estabelece uma relação de convivência com o grupo pesquisado durante um determinado tempo, possibilitando o registro de processos sociais do letramento: valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

A articulação entre a metodologia etnográfica e os estudos do letramento como prática social é demonstrada por Kleiman (1995), especificamente, no contexto escolar, ao investigar a interação entre professor e estudante em aulas de alfabetização de adolescentes e adultos. A pesquisadora defende que:

[...] os estudos etnográficos, que examinam a construção das práticas escolares na interação, constituem um campo propício para a transformação da *práxis*, uma vez que esses estudos permitem perceber a inscrição, no microcontexto da interação em sala de aula, de questões macrossociais, como a ideologia do letramento (KLEIMAN, 1995, p. 47).

Desse modo, ao analisar o que acontece dentro de uma sala de aula por meio do viés detalhado e situado da etnografia, pode-se mapear como esse microcontexto relaciona-se a questões sociais mais amplas. No exemplo da pesquisa descrita por Kleiman (1995), alguns dos aspectos ideológicos do letramento que ela destacou foram a reprodução e a valorização de práticas sociais dominantes através das práticas discursivas presentes na aula, bem como o confronto entre os saberes informais advindos das vivências dos/as estudantes com os saberes formais advindos dos materiais didáticos e do/a professor/professora, o que indica uma relação assimétrica de poder que hierarquiza os saberes de acordo com o que é conhecimento especializado e com o que não é. Vê-se, pois, que o modo como professores/as lidam com os múltiplos saberes coexistentes nas aulas aponta para as concepções de letramento adotadas e para o modo como elas impactam essa prática social.

Rios (2010) distingue dois sentidos fundamentais do termo “letramento”: como campo de estudos e como um processo ocorrente na vida social. Sobre o primeiro sentido, o pesquisador explica que se trata de uma área de conhecimento interdisciplinar que contém diferentes pontos de vista. Por isso, tem-se distintas concepções de letramento, bem como variados modos de investigá-lo: “[...] dependendo de como o letramento é estudado, ele será visto diferentemente como um processo que ocorre na vida social” (RIOS, 2010, p. 78). Ainda conforme Rios (2010, p. 78), “[...] o letramento tem início na vida de um indivíduo desde que ele esteja exposto a textos”. Trata-se de uma concepção que não se restringe ao contexto escolar e que não se confunde com o conceito de alfabetização, sendo, portanto, aplicada a todas as esferas da vida social e a todas as experiências que as pessoas podem ter com a leitura e a escrita ao longo de suas vidas.

Essa concepção de letramento tem sido desenvolvida, particularmente, em oposição à noção de letramento como uma habilidade neutra, cujo foco recai na aquisição descontextualizada da leitura e da escrita e atualmente é chamada de Novos Estudos do Letramento (NEL)¹¹, reunindo diferentes trabalhos que se distinguem dessa abordagem autônoma e centram-se na leitura e na escrita como processos sociais. Assim, os NEL vão enxergar o texto para além do suporte do papel, pois, como atividade social, ele é ação e acontece na interação. O foco desses

¹¹ Tradução do termo “*New Literacy Studies*”, cunhado originalmente por Gee (1990, p. 27).

estudos está no que as pessoas fazem com a leitura e a escrita em distintos contextos históricos e culturais, e não apenas no que elas sabem sobre como produzi-la.

De acordo com Barton (2001), frequentemente os pesquisadores não conseguem entrar em um acordo pleno para limitar a definição do que seja o letramento, tampouco estruturar uma visão uniforme quanto aos objetivos e impactos das práticas letradas no âmbito social. Sobre essa questão, Street (2014) problematiza a noção de *multiletramentos* como uma lista reificada e alerta para as dificuldades conceituais e ideológicas implicadas no uso do termo para designar competências ou habilidades culturais para além das práticas sociais de leitura e de escrita.

Street (2012, p. 71) discorre sobre seu trabalho de investigar o caráter multifuncional da língua, no qual ele desenvolveu o conceito de *múltiplos letramentos*:

[...] na tentativa de opô-lo a uma noção autônoma reificada, segundo a qual existe apenas uma coisa chamada 'letramento', que tem um 'L' maiúsculo e um 'o' minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas.

Essa noção reificada de letramento tende a ser utilizada como metáfora para competência, por exemplo, nos desdobramentos do termo “multiletramentos”, tais como letramento político, letramento visual, letramento digital etc., cunhado pelo New London Group (KRESS, 1997). Os estudos desenvolvidos por esse grupo de estudiosos têm focado os canais e modos como a escrita é utilizada e o problema de reificação está justamente no perigo de olhar apenas para a forma e torná-la “sujeito” das práticas de letramento, quando, na verdade, “[...] são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (STREET, 2012, p. 74).

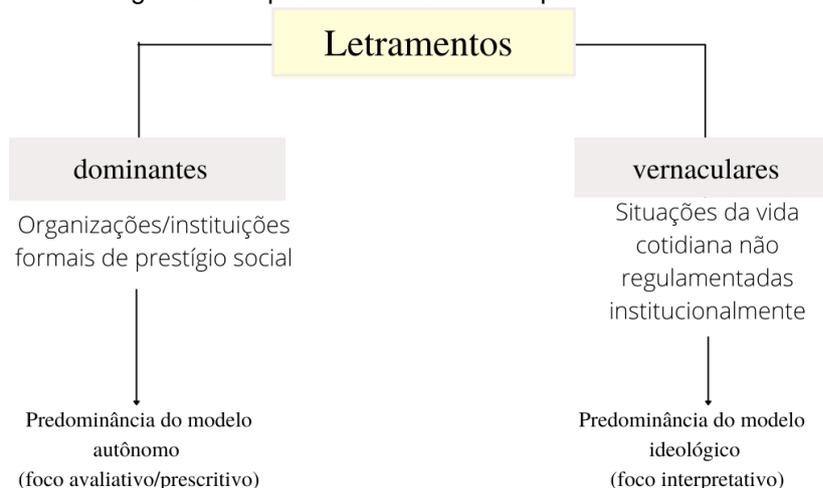
Ao tecer novas reflexões sobre a terminologia de “múltiplos” e “multiletramentos”, Street (2012, p. 71) alerta para o fato de que o problema da reificação também pode acontecer ao se usar a expressão “múltiplos letramentos”: “[...] ao caracterizar o letramento como múltiplo, é muito fácil escorregar e supor então que há um único letramento associado a uma cultura única, de forma que haja letramentos múltiplos como há, supostamente, culturas múltiplas”.

Essa relação entre letramento e cultura não é uma associação sistemática, tampouco homogênea, portanto, buscar um padrão e/ou uma recorrência não deve ser a pauta de uma investigação em torno do letramento. Ao compreendê-lo como prática social situada, os elementos culturais que o compõem podem ser mais bem entendidos se encarados como “verbo” (STREET, 1998), no sentido de que a cultura é um processo, e não um conjunto de dados e características fixas. Assim, se a cultura é uma construção fluida, ela pode ser contestada à medida que venha a ser usada como justificativa para o estabelecimento e a manutenção de situações assimétricas de poder mediadas por determinados usos da escrita.

Desse modo, o autor critica a visão dominante de letramento como um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos e a denomina de *modelo autônomo* em oposição à sua proposta de *modelo ideológico*: perspectiva de letramento como uma prática envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos.

Para evitar certas “armadilhas” conceituais e terminológicas, o autor desenvolve a noção de letramentos “dominantes” em oposição a letramentos “marginalizados”, em analogia com alguns trabalhos da Sociolinguística em torno da noção de língua dominante. Segundo Barton e Hamilton (1998), os letramentos dominantes estão ligados a organizações formais, a exemplo de escolas, igrejas, locais de trabalho, comércios, nas quais estão previstos agentes como professores, especialistas, padres, entre outros. Os letramentos vernaculares, termo equivalente a marginalizados, são essencialmente aqueles que não são regulamentados ou sistematizados por regras e procedimentos formais de instituições sociais, mas têm sua origem nos propósitos da vida cotidiana. Vejamos:

Figura 2 - Mapa conceitual dos múltiplos letramentos



Fonte: elaborado pela autora; baseada em Street (1998, 2012, 2014).

Letramentos dominantes e letramentos vernaculares/marginalizados constituem os múltiplos letramentos associados às diversas práticas culturais a partir das quais as pessoas agem na sociedade. Essa categorização nos mostra o caráter ideológico de privilegiar determinados usos da linguagem em detrimento de outros. Cabe aos/às pesquisadores/as investigar como se dão essas construções ideológicas e como elas mantêm as assimetrias entre as múltiplas práticas de letramento, pois, conforme salienta Street (2014, p. 121), as concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas: “[...] se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?”.

No caso da iniciação à pesquisa no ensino médio realizada por meio do NTPPS, observou-se que, ao se mobilizar os gêneros discursivos da esfera acadêmica, há um trabalho de construção de conhecimento que evidencia os saberes tidos como formais. Por exemplo, as contextualizações das pesquisas realizadas pelos/as estudantes são realizadas com base em referenciais teóricos canônicos e em dados estatísticos, mas não mobilizam motivações oriundas das experiências pessoais deles/as mesmo que seus objetos de estudo sejam definidos a partir da realidade local.

Street (2014) aponta a hipótese de uma “pedagogização” do letramento para responder ao questionamento em torno da escolarização como modelo dominante. O sentido de pedagogia empregado por ele está relacionado a

processos institucionalizados de ensino e aprendizagem habitualmente associados à escola, e não ao sentido específico de habilidades e estratégias didáticas.

Trata-se de processos específicos que contribuem para a construção de um modelo autônomo de letramento, tais como o distanciamento entre língua e sujeitos; os usos “metalinguísticos” e o “privilegiamento” da escrita em detrimento de práticas orais. Nessa linha de raciocínio, Graff (1990) defendeu o que ele denominou de “mito do alfabetismo” para argumentar que a escrita é apenas uma tecnologia cujas habilidades são desenvolvidas na escola e padronizadas como únicas possíveis e existentes.

Para investigar a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, Street (2014) considera útil empregar o conceito de *práticas de letramento*, que foi desenvolvido por ele com base no conceito de *eventos de letramento* de Heath (1982). O conceito de práticas de letramento, para o autor, refere-se ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita. Elas – as práticas – são observáveis somente a partir dos eventos de letramento, que são momentos específicos que envolvem a leitura e a escrita em situações específicas de realização. Conforme Street (2012, p 76):

Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos de começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam [...] o que pode dar *sentido* a eventos de letramento pode ser realmente alguma coisa que não seja pensada em termos de letramento.

É por meio da etnografia que se pode realizar uma interpretação completa desses *sentidos* que as pessoas atribuem aos eventos de letramentos dos quais participam, pois nem sempre os dados apontam explicitamente para questões de letramento. É fundamental um nível de profundidade quanto ao conhecimento do contexto que caracteriza as práticas e os eventos e, sobretudo, quanto aos atores sociais delas.

Barton (1994) define *eventos de letramento* como sendo ocasiões em que lemos ou escrevemos em determinadas situações sociais que têm como base um texto a ser lido ou escrito, as quais não se resumem ao contexto escolar. Para

Street (2012, p. 75), *eventos de letramento* compreendem “[...] um conceito útil porque capacita[m] pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular na qual as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Ao analisar fotografias de jornais, Hamilton (2000) defende que elas são capturas de momentos em que a interação com textos acontece e, portanto, são capturas de eventos típicos de letramento. Para a pesquisadora, nessas fotografias, podem-se identificar quatro elementos constituintes de eventos de letramento: os/as participantes, os ambientes, os artefatos e as atividades.

Assim, se práticas somente podem ser inferidas a partir de eventos e estes possuem determinados elementos que permitem descrevê-los, é a partir dessas partes observáveis e concretas que se pode realizar uma análise dos letramentos como práticas sociais. Portanto, descrever, interpretar e explicar uma prática de letramento implica descrever os atores sociais presentes, os espaços onde estão, os objetos que estão sendo utilizados como ferramentas para o uso da escrita e o propósito para o qual ela está sendo utilizada. Destaco, a seguir, os elementos constituintes dos eventos de letramento acompanhados de perguntas norteadoras para a sua descrição.

Quadro 2 - Elementos constituintes dos eventos de letramento

Elementos constituintes dos eventos de letramento	
Participantes	Quem são os atores sociais (VAN LEEUWEN, 1997) presentes?
Ambientes	Como o espaço onde o evento está acontecendo pode ser descrito?
Artefatos	Quais objetos estão sendo utilizados como suporte para os usos da escrita?
Atividades	Qual a finalidade dos usos da escrita nesse evento?

Fonte: elaborado pela autora.

No contexto de pesquisa brasileiro, Kleiman (1995) trouxe os modelos propostos por Street (1984) com o intuito de discutir o impacto social da escrita em contraste com uma concepção de cunho tradicional, que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Para a autora, a escola, a mais importante agência de letramento, de modo geral, tem se preocupado não com o letramento como prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização como aquisição do código alfabético, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado [sic], passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Um exemplo está nas reflexões da linguista Mary Kato (1986), em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, obra que introduz o termo “letramento” no Brasil, o qual destaca as diversas formas e usos da linguagem oral e escrita, discorrendo sobre os problemas de sua aprendizagem e sugerindo soluções didáticas para saná-los. Seguindo esse viés, Soares (1998, p. 18) considera que: “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”.

Contrapondo essa visão, Kleiman (2005) defende que o conhecimento da função do objeto envolvido nas práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita é o suficiente para que os sujeitos possam ser considerados “letrados”. Nessa mesma linha de raciocínio, Rojo (2009, p. 98) afirma: “É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”. Embora percebamos ao longo do desenvolvimento das pesquisas brasileiras uma transformação no modo de conceber o letramento, não há como nos desvencilharmos do fato de que tem se firmado uma tradição de estudos que o enquadra dentro do âmbito escolar, o que acaba fazendo com que a noção de habilidade a ser desenvolvida e nivelada se destaque mesmo entre os estudos que discorrem sobre a natureza social da escrita.

Sobre esse aspecto, Kleiman (2007) propõe que talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 1980, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do/a aluno/a com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o/a discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita.

Em consonância com uma concepção ampla de letramento como prática social, Oliveira e Kleiman (2008, p. 7) destacam a heterogeneidade de questões e problemas de pesquisa dessa abordagem:

[...] possíveis relações existentes entre os estilos cognitivos e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; os condicionantes que contribuem para o desenvolvimento de estilos diferentes de aprendizagem da leitura e da escrita; os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita; as relações entre sucesso ou insucesso escolar; os significados das políticas de alfabetização e de letramento instituídas nas instâncias governamentais; a educação das minorias; as relações de poder que atravessam as práticas de uso da língua.

Sobre os NEL relacionados às práticas escolares, Street (2014, p. 149) prevê que o caminho a ser seguido deve ser compatível com a abordagem da Consciência Linguística Crítica¹² proposta por Norman Fairclough nos Estudos Críticos do Discurso:

Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento, algo na direção de como a abordagem da Consciência Linguística Crítica (Fairclough, 1992) ajuda a situar as práticas de linguagem de maneira mais geral.

O autor refuta ainda o argumento de Griffin (1990) de que o empoderamento por meio do letramento como prática social crítica não pode ocorrer enquanto os indivíduos não alcançarem níveis elevados em que possam estabelecer os parâmetros sobre que habilidades letradas são exigidas. Para isso, Street (2014, p. 155) defende que:

[...] professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento [...] não é um luxo, mas uma necessidade.

Com base nessa reflexão de Street (2014), trago para a minha realidade de professora do Ensino Médio o seguinte questionamento: os/as estudantes, como atores sociais pertencentes a um grupo caracterizado socialmente e localizado geograficamente, estão a todo momento desenvolvendo suas visões de mundo e suas identidades no mundo a partir das experiências vividas, então seria adequado

¹² A abordagem da Consciência Linguística Crítica é uma teoria que visa à reflexão acerca das relações de poder no uso concreto da linguagem e pode nortear intervenções pedagógicas valiosas para a agenda emancipatória dos Estudos Críticos do Discurso, especificamente no campo da Educação Básica.

mensurar um período exato e padronizado para começar a refletir sobre isso? Avaliar “níveis” de letramento em contexto escolar em busca de padrões universais para se conseguir desenvolver determinadas competências vai na contramão da abordagem social de letramento (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) capaz de descrever e analisar os modos como um determinado grupo social situado em uma comunidade específica significa (ou não) os usos da escrita.

Esse novo *savoir-faire* docente de “iluminar” os caminhos dos/as discentes rumo à construção de uma Consciência Linguística Crítica (CLARK *et al.*, 1990), a meu ver, é um processo urgente e necessário de ser concretizado na contemporaneidade, tendo em vista que as práticas sociais estão cada vez mais sendo mediadas por textos em suas múltiplas semioses, as quais possuem construções de sentido variadas que demandam posição e tomada de decisão diante dos significados que veiculam. Nesse sentido, Janks e Ivanic (1992) destacam a importância de, no contexto escolar, problematizar como determinadas formas de linguagem foram moldadas por grupos sociais de maior prestígio, que as mantêm como modelos únicos aceitáveis e excluem outros tipos.

Investigar práticas e eventos de letramento em contexto escolar sob uma perspectiva crítica demanda, antes de tudo, essa problematização acerca do caráter ideológico dessa instituição social, já que historicamente o seu prestígio tem sido construído com base em uma suposta “soberania” dos saberes formais que ela fornece em detrimento de outras formas de conhecimento. Nesse viés, Magalhães (2012b, p. 161) pontua que: “[...] na dinâmica social, instituições como a mídia e as universidades naturalizam discursos (representações) sobre a leitura e a escrita associados unicamente à escolarização”.

É necessário, pois, reconhecer que os espaços institucionais de aprendizagem, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, são um dentre muitos outros espaços de construção de conhecimento e que as assimetrias de poder sustentadas por usos específicos da linguagem em práticas de letramento dominantes podem ser diminuídas à medida que práticas de letramento não valorizadas passem a ser reconhecidas, permitindo a emancipação dos atores sociais que não tiveram acesso aos saberes formais. Reconhecer os usos que os atores sociais fazem dos letramentos vernaculares e combiná-los com os letramentos dominantes na escola é um modo de legitimar a multiplicidade de funções e sentidos que a linguagem desempenha nessa prática social. Por exemplo,

nas aulas de iniciação científica realizadas no NTPPS há a predominância de gêneros tipicamente acadêmicos combinados com outros gêneros discursivos, tais como letras de música, animações, filmes, séries, entre outros, a fim de tornar os momentos de aprendizagem mais dinâmicos e próximos dos usos que os/as estudantes fazem da linguagem em sua rotina.

De modo específico, nesta pesquisa, abordo essas questões em relação a práticas e eventos de letramento acadêmico em contexto escolar, identificando e descrevendo como os múltiplos conhecimentos, crenças, experiências e visões de mundo de professores/as articulam-se em situações formais de aprendizagem. Interessa-me compreender como esses atores sociais lidam com novas práticas de letramento, como significam essas práticas em suas vidas e como elas podem ser restringidas pelo contexto (social, cultural e material) em que estão sendo vivenciadas.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

Na seção 3.1, apresentei as bases ontológicas do letramento acadêmico no que tange ao modo como os componentes do mundo social são definidos, tomando por base os pressupostos teóricos da Teoria Social do Letramento, campo de estudos do qual é um desdobramento. Tecida uma discussão que relaciona as contribuições de diferentes estudiosos da área (tanto em solo brasileiro quanto em solo estrangeiro) e, em seguida, discorri sobre como tais bases ligam-se aos anseios desta tese. Ciente do nível de profundidade teórica mobilizada aqui, destaco os conceitos-chave fundamentais para compreender a Teoria Social do Letramento:

Quadro 3 - Conceitos-chave da Teoria Social do Letramento

Conceitos-chave da Teoria Social do Letramento	
Evento de letramento	Momentos específicos que envolvem a leitura e a escrita em situações específicas de realização.
Letramentos dominantes	Usos da leitura e da escrita regulamentados por organizações formais/institucionais de prestígio social.
Letramentos vernaculares	Usos da leitura e da escrita não regulamentados por organizações formais/institucionais de prestígio social e que têm origem nos propósitos da vida cotidiana.
Modelo ideológico	Letramento entendido como prática situada.
Modelo autônomo	Letramento entendido como habilidade neutra.
Prática de letramento	Refere-se ao comportamento e às conceitualizações/padrões sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita.

Fonte: elaborado pela autora.

Antes de passar para a próxima seção deste capítulo, listo para o/a leitor/a uma sequência de afirmações que resumem a construção ontológica da Teoria Social do Letramento:

Quadro 4 – Resumo da construção ontológica da Teoria Social do Letramento

Quadro 4 - Construção ontológica da Teoria Social do Letramento

Construção ontológica da Teoria Social do Letramento
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O mundo social é construído por práticas de letramento situadas em tempo e espaço definidos. ▪ Os atores sociais (participantes) das práticas de letramento constroem significados particulares dos usos da leitura e da escrita a depender do contexto em que estão inseridos, dos papéis sociais que exercem e das relações sociais que estabelecem. ▪ A compreensão dos significados dos usos da leitura e da escrita se dá mediante participação nas práticas sociais. Isso é possível por meio da adoção de métodos etnográficos de pesquisa. ▪ Práticas de letramento são analisáveis mediante os elementos constituintes dos eventos de letramento: participantes, ambientes, artefatos e atividades. ▪ O letramento está presente em diferentes contextos e não se restringe ao espaço escolar: qualquer lugar onde haja o uso da leitura e da escrita é um lugar onde há questões de letramento.

Elaborado pela autora.

3.2 Construção conceitual do letramento acadêmico

A construção conceitual do letramento acadêmico como prática social compreendida nesta tese é oriunda do diálogo transdisciplinar¹³ entre a Teoria Social

¹³ O termo transdisciplinaridade foi desenvolvido por Jean Piaget em 1970 no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice e diz respeito ao rompimento de fronteiras entre disciplinas distintas que resulta em novos saberes diante de dado fenômeno. Dentro dos estudos discursivos, há no modelo pluralista de interdisciplinaridade proposto por Van Leeuwen (2005), em *Three Models of Interdisciplinarity* da obra *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity*, uma definição transdisciplinar por meio da defesa de que diferentes campos de estudo trabalham em diálogo quanto ao problema analisado, às ferramentas e as metodologias. Por essa razão, o diálogo entre Teoria Social do Letramento/Novos Estudos do Letramento e Análise de Discurso Crítica realizado ao longo desta tese é definido como transdisciplinar.

do Letramento (TSL)/Novos Estudos do Letramento (NEL) e a Análise de Discurso Crítica (ADC) e tem o objetivo de delimitar o letramento acadêmico a partir de dois aspectos constituintes: como campo de estudo e como fenômeno de origem semiótica de onde podem derivar diferentes objetos de estudo. Minha preocupação é esclarecer que o letramento acadêmico não é sinônimo de escrita acadêmica, mas sim uma prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) dentro da qual a escrita está inserida como um de seus componentes.

Da Teoria Social do Letramento (TSL), destaco a concepção de Street (2014) de letramento como prática social situada que muda conforme o contexto. Assim, os usos da leitura e da escrita possuem função e significação distintas a depender das características locais e dos atores sociais presentes em contextos específicos. Tais usos particulares são chamados de práticas de letramento, as quais são descritas como o “comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18).

O letramento acadêmico, portanto, é um campo de estudo que em sua origem foi construído a partir de estudos interessados na escrita acadêmica, os quais, quando alinhados à concepção de linguagem como prática social, deram-lhe uma redefinição ampla que envolve aspectos textuais e não textuais, discursivos e não discursivos. Ressalto, ainda, que, quando afirmo que o letramento acadêmico também é um fenômeno de origem semiótica, aponto para o seu caráter prático, de algo que é realizável mediante usos situados da leitura e da escrita.

Neste momento, trago para dialogar com o conceito de prática social situada, a reflexão de Freire (2020, p. 141) sobre situacionalidade:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre a forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”.

Ao empreender um novo modo de enxergar a educação, o educador defendeu um processo de aprendizagem reflexivo e contextualizado à realidade de cada grupo social, algo como o que o letramento como prática social reivindica em suas bases epistemológicas. Assim sendo, falar em situacionalidade é falar em particularidade: seja em contextos formais de educação, seja nos demais espaços sociais ocupados pela linguagem em suas múltiplas semioses, o modo como os atores sociais atribuem sentido a ela sofrerá as implicações da posição que ocupam e das características do lugar onde estão.

A voz do patrono da educação brasileira está posta aqui para lembrar ao/a leitor/a que qualquer debate que tenha o objetivo de repensar e problematizar práticas situadas em contextos educacionais, possui em solo brasileiro um grande precursor. Mesmo antes dos estudos sobre letramento estarem firmados em nível nacional, Freire já empreendia um largo programa crítico de discutir os significados das diferentes maneiras de construir conhecimento em espaços institucionais de ensino, alertando para impossibilidade de generalização no que diz respeito à reprodução mecânica de métodos de aprendizagem.

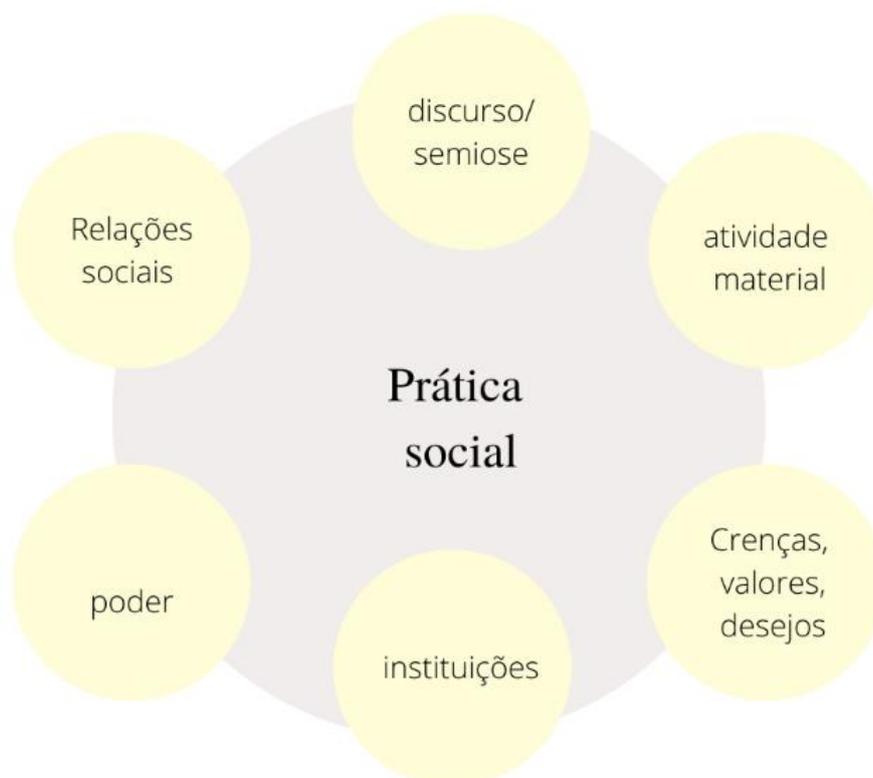
Sobre essa questão, os Novos Estudos do Letramento (NEL) defendem que investigações comprometidas com a interpretação situada das práticas devem ser movidas para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e seguir na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais reais (STREET, 2014, p. 19). Para isso, métodos investigativos de imersão nesses contextos são os mais apropriados, pois permitem aproximação e convívio direto nas práticas.

Trazendo essa reflexão para compor o conceito de letramento acadêmico, afirmo tratar-se de uma prática social que se situa em contextos institucionais de educação, sejam eles o ensino básico ou o ensino superior, público ou privado. Para construir um percurso analítico para práticas de letramento acadêmico, adoto, também, o conceito de prática social da Análise de Discurso Crítica (ADC), pois, por meio dele, elenco os componentes que a constituem e, adiante, mobilizo as categorias de análise que permitem uma interpretação detalhada e textualmente orientada.

Isso posto, defino prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) como formas de produção da vida social ligadas a uma rede de outras práticas. Ou seja, é uma conexão de elementos sociais relacionados com certas áreas da vida

social, os quais ligam o discurso a outros elementos não discursivos, tais como atividades materiais, relações sociais, crenças, valores e ideologias. Por exemplo, as práticas socioculturais são formadas de dimensões discursivas e não discursivas, que interagem umas com as outras, como discursos, letramentos e identidades (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE; 2017, p. 227). Vejamos a composição da prática social ilustrada na figura 2:

Figura 3 - Composição da prática social



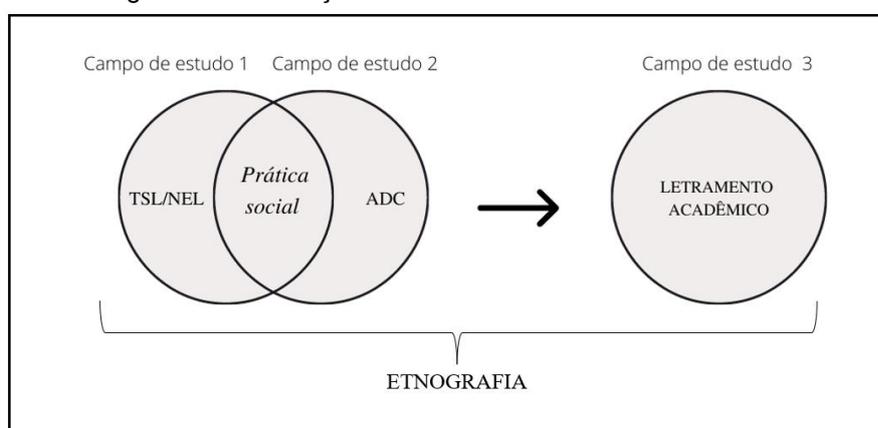
Fonte: elaborada pela autora. Baseada em CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH (1999, p. 6)

Em resumo, adoto a definição de prática social da ADC para dar conta da complexidade que envolve analisar o letramento acadêmico em diferentes contextos situados e defender o ponto de vista de que investigações interpretativas e aprofundadas não devem ser constituídas somente por meio da análise textual/documental. Conforme Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 231), para a análise das práticas, a metodologia adequada é uma combinação da análise textual e dos métodos da pesquisa etnográfica, a qual adotamos nesta investigação e discorreremos no próximo capítulo.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

Na seção 3.1, discorri sobre a construção conceitual do letramento acadêmico desenvolvida com base na articulação transdisciplinar entre a Teoria Social do Letramento e a Análise de Discurso Crítica com ênfase no que é prática social e em quais são os seus elementos constituintes. Desse modo, reconheço-o como conceito e como campo de estudo:

Figura 4 - Construção conceitual do letramento acadêmico



Fonte: elaborada pela autora.

Conforme a ilustração da figura 4, o letramento acadêmico constitui-se transdisciplinarmente como um campo de estudo definido com base no conceito de prática social advindo da Teoria Social do Letramento/Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, em que as ambas as áreas do conhecimento possuem em comum aspectos teóricos e metodológicos: possuem bases ontológicas similares quanto ao conjunto de conceitos que orientam suas visões de mundo, defendem análises situadas em contextos reais de uso da linguagem e propõem a etnografia como meio de realização de suas agendas de pesquisa.

Sob esse prisma, procurei evidenciar para o/a leitor/a a multiplicidade de aspectos necessários para a interpretação de ordem linguística e social do letramento acadêmico, alertando-o/a sobre a insuficiência da abordagem documental como único método de pesquisa. Sendo o NTPPS a prática social a ser analisada nesta tese, para dar conta de compreendê-la em profundidade somente o acesso a documentos não seria suficiente, razão pela qual obtivemos acesso às suas outras dimensões por meio de discursos textualizados em transcrições de

entrevistas e de grupos focais, dentre outros procedimentos detalhados no capítulo de metodologia desta investigação.

Tendo delineado o conceito basilar de letramento acadêmico e apresentado o seu caráter transdisciplinar de desdobrar-se como um campo de estudo ontologicamente bem definido, posso conduzir o leitor/a para a próxima seção deste capítulo que é dedicada a apresentar o desenvolvimento do letramento acadêmico em termos de aporte teórico para esta tese.

3.3 Desenvolvimento do letramento acadêmico como campo de estudos

De modo geral, o desenvolvimento dos estudos linguísticos e pedagógicos em torno do contexto acadêmico teve como motivação inicial a ascensão do Ensino Superior e os resultados não satisfatórios dos universitários, o que demandou pesquisas concernentes à identificação dos supostos déficits de aprendizagem e de intervenções pedagógicas para saná-los. A partir daí, inúmeros trabalhos sobre a escrita acadêmica foram desenvolvidos e colocaram em primeiro plano estratégias de apreensão de habilidades de escrita com base nos gêneros discursivos nos quais se baseavam as atividades avaliativas.

Abordagens pedagógicas como a escrita através do currículo (*Writing Across the Curriculum*), criada a partir dos anos 1970 nos Estados Unidos, marcaram um movimento de reforma do Ensino Superior que propôs a inclusão de componentes curriculares da escrita nos semestres iniciais dos cursos de graduação sob o argumento de que o processo de escrita pode ser utilizado como uma ferramenta para a construção de conhecimento (BAZERMAN; RUSSELL, 2004).

De acordo com Lillis (2008, p. 354, tradução minha), nas pesquisas sobre escrita acadêmica, “[...] há uma tradição longa e variada de abordagens que focalizam o texto, com apoio na retórica, em diferentes modelos linguísticos e em estudos de gêneros diversos”¹⁴. Como exemplo, destaco o trabalho de Swales (1990) sobre gêneros em contexto acadêmico, no qual ele desenvolveu um modelo de análise¹⁵ específico para seções de introdução de artigos acadêmicos que veio a ser

¹⁴ No original: “*There is a long and varied tradition of text-focused approaches to academic writing, drawing on rhetoric, a range of linguistic frameworks, and diverse genre studies*”.

¹⁵ Swales (1990) denominou de modelo CARS (*Create a Research Space*) a configuração composicional, ou seja, a estrutura retórica presente na elaboração de introduções de artigos acadêmicos.

replicado por outros/as pesquisadores/as que analisaram a estrutura de outros gêneros acadêmicos, tais como resumos de dissertações e resenhas de livros¹⁶.

O que quero pontuar é que houve um primeiro momento de estudos em torno da escrita acadêmica embasados em variadas teorias de gêneros discursivos, o qual se destinou à compreensão da estrutura composicional dos textos produzidos em nível superior de ensino, os quais demarcaram um campo de pesquisa que continua em desenvolvimento: a análise e a avaliação do processo de escrita de estudantes a partir das características estruturais dos gêneros acadêmicos, o que a aproxima de uma visão autônoma de letramento.

Paralelamente a esse primeiro momento, iniciou-se uma série de estudos (LEA; STREET, 1998, LILLIS; SCOTT, 2007) problematizando essa abordagem que centraliza a discussão sobre a escrita nas habilidades individuais com base no argumento do déficit dos/as discentes em (re)produzir textos acadêmicos. Em vez do termo “escrita acadêmica”, esse campo de estudos tem sido denominado de “letramento acadêmico” e constitui-se como um desdobramento dos Novos Estudos do Letramento (NEL). Sob essa perspectiva, o foco não é a escrita acadêmica em si, nem a medição dos níveis de produção dos/as estudantes. O olhar dado é amplo e pautado nas relações entre os múltiplos elementos dessa prática social. Interessa, desse modo, entender os significados atribuídos à escrita acadêmica, tanto por parte de discentes quanto de docentes, bem como identificar os aspectos institucionais que a norteiam.

Por esse prisma, é perceptível uma tradição estabelecida nos estudos realizados sobre o contexto acadêmico, bem como um avanço rumo a uma perspectiva social de análise. Esse processo de desenvolvimento do letramento acadêmico que aconteceu no contexto internacional tem acontecido também no contexto nacional, conforme o/a leitor/a pôde acompanhar durante a leitura do capítulo 2 desta tese. Diante dessa constatação, organizo as características básicas dos estudos pioneiros sobre letramento acadêmico e dos estudos mais recentes que fazem parte dessa nova tendência do seguinte modo:

Quadro 5 - Quadro comparativo entre tradição e tendência dos estudos sobre letramento acadêmico

	Tradição dos estudos sobre letramento acadêmico	Tendência dos estudos sobre letramento acadêmico
Onde estão situados?	Ensino superior	Diversos níveis de educação

¹⁶ Ver, respectivamente, a tese de doutorado de Biasi-Rodrigues (1998) e a de Motta-Roth (1995).

		institucionalizada: da educação básica ao nível superior.
Qual é o modelo de letramento adotado?	Modelo autônomo de letramento	Modelo ideológico de letramento
Qual é principal método utilizado?	Método documental	Método etnográfico
Qual é o objeto de análise?	Escrita acadêmica de estudantes.	Prática social em seus múltiplos elementos constituintes.
Qual é o foco da análise?	Avaliação das habilidades de (re)produção de gêneros discursivos acadêmicos.	Interpretação dos usos da leitura e da escrita em contextos particulares.

Fonte: elaborado pela autora.

Tomando por base os NEL e os estudos existentes sobre letramento acadêmico, Tusting *et al.* (2019, p. 28) conceitualizam a escrita acadêmica, de modo amplo e contextualizado, como uma

[...] rede na qual várias práticas sociais se cruzam e nas quais convergem todas as forças significativas que atualmente modelam o ensino superior, as quais formam a base das identidades que os acadêmicos constroem e que reivindicam em suas ações de escrita.

Ao direcionar o debate sobre escrita acadêmica para as questões identitárias, pode-se chegar a aspectos específicos do que ela significa para os profissionais que escrevem e, conseqüentemente, como eles a ensinam.

É necessário salientar que a escrita sobre a qual os autores discorrem não envolve apenas as monografias e artigos de pesquisa para periódicos, mas diz respeito também a textos pedagógicos, administrativos, burocráticos, etc., que fazem parte de suas rotinas e medeiam a relação com as demais instâncias que fazem parte da prática acadêmica. Desse modo, as rotinas de escrita acadêmica investigadas não levam em conta somente os gêneros acadêmicos, mas todos os outros que fazem parte dos modos de ação dos atores sociais dessa prática.

O termo “letramentos acadêmicos” (LEA; STREET, 1998) foi originalmente desenvolvido para denominar o estudo de práticas de letramento em nível superior de ensino, porém o conceito é aplicável a outros níveis, como a Pré-Escola e o Ensino Médio, pois compreende uma abordagem interessada em práticas e eventos de letramento em disciplinas tidas como acadêmicas e também em questões institucionais mais amplas, e a gêneros que podem, ou não, estar relacionados a temas e a disciplinas específicas, tais como aquelas comumente chamadas de metodologia científica e produção de textos acadêmicos.

Lillis e Scott (2007) problematizaram os usos do termo “letramento(s) acadêmico(s)” e destacaram que há uma tendência a usar o termo (tanto singular quanto plural) referencialmente para falar de leitura e escrita de textos em contexto acadêmico, sem necessariamente situá-lo como campo crítico de investigação com teorias específicas. Por isso, elas apontaram a necessidade de construir um espaço definido para “[...] letramentos acadêmicos como um campo de investigação com uma abordagem epistemológica e uma posição ideológica definidas”¹⁷ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 7, tradução minha).

Adoto o termo “letramento(s) acadêmico(s)” ora no singular, ora no plural, mas não de modo aleatório. A distinção dos termos é a seguinte: quando o uso no singular, refiro-me precisamente ao conceito, ou seja, à definição do termo resultante do escopo teórico existente em torno do qual teço minhas próprias reflexões; quando o uso no plural, estou me referindo, de modo geral, à existência/realização desse conceito e às práticas que acontecem em determinados domínios da vida social, tais como as instituições escolares e as universitárias. Saliento que o termo em referência às práticas também está embasado teoricamente (LEA; STREET, 1998; STREET, 1984), não sendo empregado de modo neutro ou ingênuo.

Defendo, desse modo, que letramentos acadêmicos devam ser compreendidos como um conjunto de práticas sociais envolvendo o uso da escrita e da leitura em contextos caracterizados pelo caráter institucionalizado do ensino, abarcando um conjunto particular de gêneros discursivos, bem como uma reflexão metalinguística sobre a produção de textos. A natureza institucional que caracteriza a perspectiva adotada para definir letramentos acadêmicos possui uma relação direta com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade exercidos pelos atores sociais participantes de eventos específicos parcialmente moldados por gêneros de governança (FAIRCLOUGH, 2003), os quais são caracterizados por regulamentar práticas sociais em instituições tidas como canônicas, como governos, universidades, escolas, igrejas, etc. Logo, tem-se aqui uma questão ideológica que pode ser bem investigada com base nas noções de letramentos dominantes e letramentos vernaculares (STREET, 2012).

¹⁷ No original: “[...] ‘academic literacies’ as a field of inquiry with a specific epistemological and ideological stance”.

Lillis e Scott (2007) explicam que os letramentos acadêmicos constituem um campo de investigação interessado em questões específicas, tais como o impacto das relações de poder na escrita dos/as estudantes; a natureza das convenções de escrita acadêmica, a centralidade da identidade e da identificação na escrita acadêmica; e a concepção de escrita acadêmica como um modo de construção de conhecimento ideologicamente inscrito. Seria ainda de interesse dos/as pesquisadores/as desse campo de estudo: identificar as convenções/tradições de escrita acadêmica; compreender como essas convenções/tradições influenciam as construções de significados dos/as estudantes; e explorar modos alternativos de construção e significados no âmbito acadêmico que levem em consideração os recursos (materiais e imateriais) trazidos pelos/as discentes.

Fica nítido, portanto, que o conhecimento da estrutura composicional não constitui condição suficiente para o delineamento do letramento acadêmico, pois ele envolve uma série de posicionamentos, propósitos e relações mediados pela escrita. Lillis e Curry (2010, p. 19, tradução minha) afirmam que o termo “[...] prática sinaliza que usos específicos da linguagem – textos falados e escritos – não existem isolados, mas estão relacionados ao que as pessoas fazem – práticas – no mundo material, social”¹⁸. Considero, desse modo, que a escrita acadêmica constitui um dos elementos do letramento acadêmico, mas ele não se reduz a ela, pois, como toda prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; HARVEY, 1996), compõe-se de relações sociais, atividades materiais e sistemas de conhecimentos e crenças.

A fim de investigarem letramentos acadêmicos como práticas sociais, Lea e Street (1998, p. 478) propuseram uma perspectiva contraposta ao modelo dominante de *deficit* relacionado à noção de letramento autônomo, ao defenderem que

[...] abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos poderiam ser concebidas por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos.

O modelo de habilidades de estudo focaliza os aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seus conhecimentos

¹⁸ No original: “Practice signals that specific instances of language use – spoken and written texts – do not exist in isolation but are bound up with what people do – practices – in the material, social world”.

de um contexto para outro sem nenhuma alteração ou interferência. Esse modelo se aproxima da noção de letramento como habilidade cognitiva e individual ao pôr em primeiro plano o que o/a estudante não sabe e precisa aprender no nível estrutural da língua, como a gramática e a ortografia. Do mesmo modo, sobre o conceito de habilidade no campo da educação, Fairclough (2001a, p. 257) afirma que

[...] tem implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados e supondo-se que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários de um modo que deixa pouco espaço à individualidade.

Para o analista de discurso, essa concepção de educação pautada no treinamento linguístico por meio de competências é um processo de comoditização, ou seja, um processo

pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias (*commodities*) no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001, p. 265).

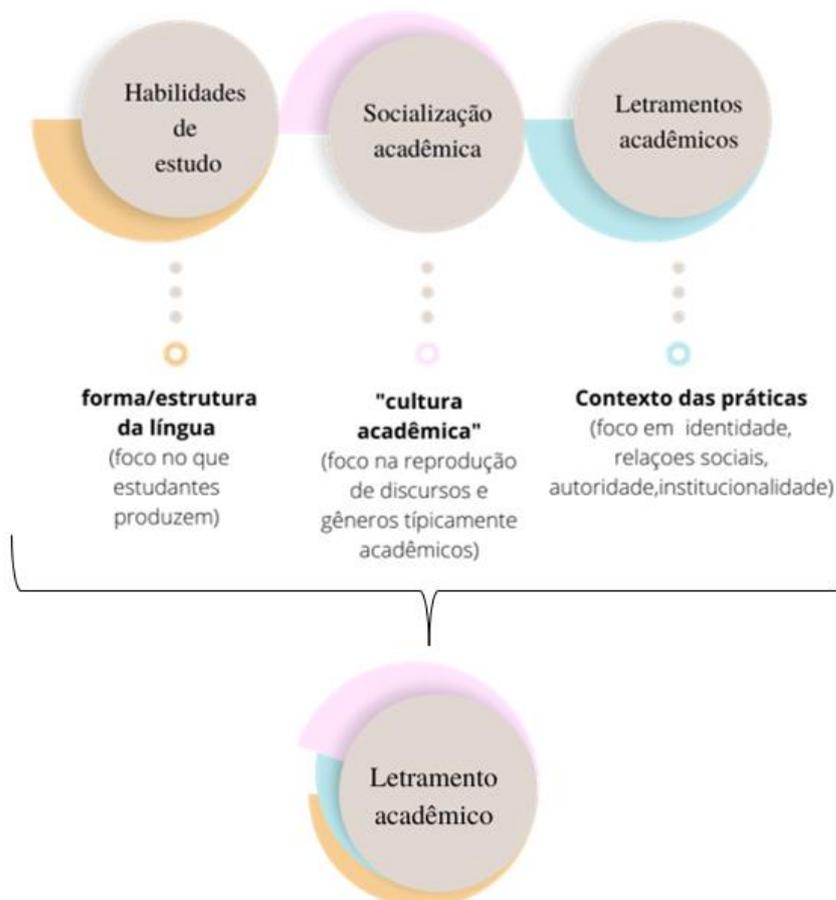
Essa “comercialização” da educação é representada discursivamente, conforme o autor, por meio de um vocabulário de habilidades que se caracteriza por uma visão normativa da língua, o que justifica que o discurso em torno de habilidades foque tanto na estrutura textual e gramatical quando fala-se de letramento como habilidade de estudo neutra.

O modelo de socialização acadêmica propõe que discursos e gêneros acadêmicos são reproduzíveis a partir do momento em que estudantes têm acesso a eles e compreendem suas regras básicas de construção. Segundo Lea e Street (1998), os/as estudantes não possuem “cultura acadêmica” e o/a professor/a a introduz em suas práticas didáticas com o fito de que assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e escrever nos moldes dos gêneros tipicamente acadêmicos.

O modelo de letramentos acadêmicos propõe uma reflexão mais ampla do que os outros dois descritos anteriormente, por focalizar o contexto das práticas e seus aspectos particulares. Leva em consideração fatores como identidade, poder e autoridade e questões institucionais como influentes nos eventos de letramentos

acadêmicos, duvidando, assim, da suposta homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem baseado em competências e habilidades individuais. Esses modelos podem ser ilustrados do seguinte modo:

Figura 5 - Modelos/perspectivas de investigação do letramento acadêmico



Fonte: elaborada pela autora.

Por meio da sobreposição dos modelos/perspectivas de investigação do letramento acadêmico representada na figura 5, enfatizo a constituição múltipla desse campo de estudos. Assim como Lea e Street (1998), defendo que os modelos propostos não são excludentes, mas sobrepostos e complementares. Reconheço que a tradição acadêmica tem se voltado para práticas que se encaixam, sobretudo, nos modelos de habilidade e de socialização, mas é necessário que o modelo de letramentos acadêmicos comece a fazer parte desses contextos de aprendizagem, o que não significa a exclusão ou o negligenciamento de práticas voltadas para o ensino dos gêneros. Trata-se de um esforço reflexivo para tornar essas práticas realmente significativas para os/as estudantes e professores/as, ao passo que levem em consideração as particularidades e dificuldades de cada contexto.

Lillis (1999) desenvolve o conceito de *prática institucional do mistério* para caracterizar o modo como a escrita acadêmica é, em geral, apresentada aos/às estudantes. De acordo com a pesquisadora, o mistério que existe em torno das práticas de letramento acadêmico é a suposição de que todos conhecem o processo de escrita e o motivo pelo qual determinados gêneros discursivos foram escolhidos para estar ali, ou seja, é o apagamento dessas questões por parte dos/as professores/as, que trabalham mediante uma concepção idealizada de que alunos/as (re)produzem as convenções de escrita igualmente de forma neutra e unificada, sem questionamentos, sem dificuldades, sem influências externas.

Seguindo esse viés dos aspectos encobertos das práticas, Tusting *et al.* (2019) incluem, em sua pesquisa, as chamadas práticas ocultas de manutenção da vida acadêmica. Trata-se da produção “*behind the scenes*” – “nos bastidores” – de documentos administrativos que são parte integrante do processo de produção de conhecimento na universidade, uma vez que permitem e/ou restringem o modo como atividades curriculares e extracurriculares são desenvolvidas. A intenção é atentar para o fato de que, em geral, as rotinas de escrita acadêmica constituem-se de um amplo trabalho que não é visto e/ou reconhecido. O mesmo acontece com os artigos, monografias, etc.: somente o produto final é valorizado, isto é, o resultado do processo de escrita. Em todos esses casos, questões como as prioridades institucionais, tomadas de decisão e contratempos e os aspectos emocionais das pessoas envolvidas não são considerados e fazem parecer que o processo de escrita é neutro e livre de interferências.

Para dar conta dessas múltiplas dimensões das práticas de letramento acadêmico, os autores defendem uma visão sociomaterial, que se liga à Teoria Social do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998, 2000), tendo em vista os recursos materiais disponíveis ao longo das rotinas de escrita, tais como o espaço físico, o uso das tecnologias digitais, bem como as relações sociais entre colegas de trabalho, orientadores de pesquisa, posições hierárquicas, etc. Ao descreverem as etapas de realização da pesquisa, Tusting *et al.* (2019) pontuam alguns direcionamentos para um olhar sociomaterial dos letramentos acadêmicos, os quais resumo a seguir:

- Foco nas experiências cotidianas dentro e fora dos espaços institucionais das práticas de letramento acadêmico levando em consideração a mescla entre local de trabalho e trabalho em casa;

- Descrição das características físicas dos espaços nos quais as práticas de letramento acadêmico são realizadas e dos recursos materiais disponíveis, especificamente, em termos de tecnologias digitais, como também do modo como elas permitem/ restringem/modificam os modos de acesso e produção de conhecimento;
- Identificação dos atores sociais e descrição do modo como as relações sociais são estabelecidas nos eventos de letramento acadêmico em termos de hierarquias e assimetrias de poder;
- Descrição da relação entre as práticas de letramento acadêmico e os objetivos da instituição onde acontecem e também do modo como se ligam a contextos sociais mais amplos.

Com base no exposto, proponho, então, que letramento acadêmico seja sempre pensado no plural, como um conjunto de práticas envolvendo usos particulares de leitura e escrita no ensino de gêneros, na produção de textos e na reflexão crítica acerca das motivações institucionais e sociais que as envolvem. Desse modo, tem-se uma proposta que mescla os três modelos elencados por Lea e Street (1998), em que o grande desafio é conseguir contemplar a complexidade de levar em conta a singularidade dos atores sociais envolvidos nos eventos de letramento em contexto acadêmico.

Na presente proposta investigativa, práticas e eventos de letramento relacionam-se à concepção de práticas e eventos sociais defendidos por Fairclough (2001, 2003) na vertente Dialético-Relacional de ADC. Portanto, ao investigar práticas e eventos de letramento acadêmico no contexto do Ensino Médio público em tempo integral, reconheço tratar-se de uma investigação pautada em diferentes níveis de linguagem em uso, bem como em diferentes níveis da vida social, de modo que práticas e eventos sociais envolvendo letramento acadêmico mobilizam os variados elementos constituintes das ordens do discurso materializadas em textos, ou seja, demandam a articulação de distintos gêneros, discursos e estilos.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

Na seção 3.3, discorri sobre o desenvolvimento do letramento acadêmico como campo de estudos focado nas práticas sociais. Apresentei um sucinto histórico dos estudos linguísticos e pedagógicos em torno do contexto acadêmico e

enfatizei a tradição em análises voltadas para a escrita acadêmica de estudantes. Em seguida apresentei a tendência que se constitui como uma nova vertente de estudos: o letramento acadêmico como prática social. Sobre ela, destaco os pontos indispensáveis para a sua compreensão:

- a) O contexto do letramento acadêmico é amplo e corresponde aos diferentes níveis de educação formal (da educação básica ao nível superior);
- b) O caráter institucionalizado da educação é um dos principais parâmetros definidores de uma prática de letramento acadêmico;
- c) Textos do contexto acadêmico não são apenas aqueles produzidos por estudantes, mas sim todos aqueles que fazem parte da suscitada prática social. Por exemplo: documentos curriculares, formulários, ementas, resumos, e-mails, artigos, ensaios, cartazes editais etc.;
- d) O letramento acadêmico como prática social é melhor investigado por meio da sobreposição de três modelos/perspectivas: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos;
- e) A *prática institucional do mistério* é a suposição de que os atores sociais que participam das práticas de letramento acadêmico já possuem o conhecimento necessário para realizar as atividades constituintes dos eventos;
- f) Questões relacionadas ao letramento acadêmico acontecem dentro e fora dos espaços físicos institucionais. São as práticas de manutenção da vida acadêmica, as quais tendem a ser desconsideradas nas investigações. Por exemplo: a produção de textos, a comunicação entre professores e estudantes por *e-mail*, as reuniões de orientação de dissertações e tese etc.;
- g) A rotina, o espaço físico, os atores sociais e a institucionalidade das práticas são aspectos sociomateriais do letramento acadêmico que devem nortear a descrição dos eventos de letramento acadêmico.

Após o percurso teórico do letramento acadêmico descrito nas seções deste capítulo, a próxima etapa desta investigação é reunir uma série de considerações em torno da já citada Análise de Discurso Crítica (ADC) a fim de apresentá-la como teoria e como método desta pesquisa.

4 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO TEORIA E MÉTODO PARA INVESTIGAR PRÁTICAS SOCIAIS SITUADAS

A ADC nasce nos limites fronteiriços da Linguística, lançando um olhar sobre outros campos do conhecimento em busca de diálogo e parceria, abarcando e reelaborando conceitos teóricos. Com isso, propõe-se, desde seu nascedouro, cultivar essa vocação transdisciplinar.

(MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE; 2017, p. 39)

Encontrei, na Análise de Discurso Crítica (ADC), as bases ontológicas e metodológicas que me permitem situar esta investigação no campo de Estudos Críticos do Discurso, particularmente na abordagem dialético-relacional desenvolvida por Norman Fairclough (1985, 2001, 2003) devido, sobretudo, ao seu caráter problematizador e engajado frente ao objeto que se propõe analisar. Neste capítulo, debruço-me sobre o arcabouço da ADC, sintetizando os esforços tomados nesse campo de estudos para desenvolver-se como teoria e método para uma análise crítica textualmente orientada do discurso como prática social.

4.1 A Análise de Discurso é uma teoria crítica

O termo “análise de discurso crítica” foi cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough e utilizado pela primeira vez em 1985 no artigo “Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis”, publicado no periódico *Journal of Pragmatics*. Nele, Fairclough discorre sobre o que seriam as abordagens críticas e as não críticas de análise de discurso, pontuando que há diferenças no modo como estabelecem as relações entre o discurso, as relações de poder, os sistemas de conhecimento, as crenças e os efeitos constitutivos da linguagem na sociedade.

O autor exemplifica essas abordagens, aponta o caráter transformador da linguagem como uma lacuna nos estudos preocupados com a crítica social vigentes até então e defende ser a ADC uma proposta inédita no que diz respeito à junção da análise linguística com a análise social, reconhecendo aí uma relação dialética entre linguagem e sociedade. Sob esse ponto de vista, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 37) ressaltam o diferencial da ADC como teoria e método como ferramenta na luta social:

De um modo muito peculiar, a Análise de Discurso Crítica lança um olhar profundo e contemporâneo sobre a linguagem e suas implicações com a realidade social como até então nenhum campo de pesquisa da Linguística

tinha feito [...] foi, sem dúvida, a inflexão para o discurso e a descoberta e o investimento em categorias teóricas primárias, como poder e ideologia, e outras secundárias, como intertextualidade, formação discursiva, ordem do discurso, entre outras, que expuseram da forma mais explícita possível a relevância do papel da linguagem na formação da realidade social e a relação dialética entre esses dois âmbitos. Assim, da compreensão dessa imbricação e de sua implicação em determinada conjuntura é que será possível conhecer fenômenos sociais, notadamente aqueles relacionados à desigualdade social e política em que a linguagem desempenha papel crucial. E, ainda, com base nesse conhecimento, será possível contribuir para a mudança desse cenário de desigualdade e opressão.

Sob essa perspectiva, a ADC se consolidou como uma vertente transdisciplinar de Estudos Críticos da Linguagem caracterizada por uma diversidade de abordagens que investiga o discurso e sua materialização nas múltiplas semioses presentes na vida contemporânea. Assim, a linguagem como discurso é concebida como parte irredutível da vida social em uma relação dialética entre linguagem e sociedade, em que “questões sociais são, em parte, questões de discurso” e “questões discursivas são, em parte, questões sociais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Segundo Wodak (2005), uma ciência considerada crítica possui três traços específicos no que concerne aos seus fundamentos epistemológicos: o primeiro é o viés denunciativo, que descreve e descortina questões sociais apagadas por relações ideológicas; o segundo é o envolvimento com o objeto analisado, isto é, o seu engajamento; e o terceiro é o traço pedagógico, no sentido de que busca gerar reflexividade nos sujeitos de seus estudos.

Segundo Wodak e Meyer (2009), há seis vertentes mais conhecidas de abordagens críticas de discurso: Histórico-Discursiva – tendo como principais representantes Reisigl e Wodak (2009); Linguística de *Corpus* (MAUTNER, 2009); Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2009); Análise de Dispositivo (JÄGER; MAIER, 2009); Sociocognitiva (VAN DIJK, 2009); e Dialético-Relacional (FAIRCLOUGH, 2009).

Embora diferenciem-se quanto a princípios epistemológicos e metodológicos, essas vertentes possuem em comum certas características que garantem coerência ao campo (RESENDE, 2009): a interdisciplinaridade, o posicionamento a utilização de categorias linguísticas como ferramentas para a crítica social. Nesse sentido, Batista-Júnior, Sato e Melo (2018, p. 31) elenca seis princípios da ADC:

- 1) ímpeto crítico;

- 2) explicitude político-ideológica;
- 3) transdisciplinaridade;
- 4) aplicabilidade;
- 5) acessibilidade;
- 6) empoderamento social.

Compartilhando do raciocínio de Peixoto (2016) de que uma abordagem que se queira crítica possui como características basilares a preocupação com as relações de poder, o engajamento com a mudança ou a emancipação social e o interesse pela contradição como condição para a transformação social, ou seja, o interesse em descrever a realidade pelo viés de como ela poderia ser se os obstáculos que impedem outras possibilidades fossem superados, reforço a necessidade de desenvolver referenciais teórico-metodológicos coerentes com as demandas dos objetivos investigativos a serem atingidos.

Por isso, é fundamental mobilizar aqui o conceito de ideologia oriundo das Ciências Sociais, particularmente da concepção negativa do termo desenvolvida por Thompson (2011), a qual diz respeito às maneiras como o sentido das formas simbólicas¹⁹ serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Na ADC, a ideologia é entendida como significações/significados da realidade construídas para disseminar representações particulares do mundo com a finalidade de estabelecer e manter relações assimétricas de poder. Essas significações são operacionalizadas de cinco modos gerais (THOMPSON, 2011, p. 81) mediante estratégias de construção de formas simbólicas: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Vejamos suas definições sintetizadas no quadro 6:

Quadro 6 - Modos gerais de operação da ideologia

Modos gerais de operação da ideologia	Definição	Estratégias de construção de formas simbólicas
Legitimação	Relações de dominação representadas como legítimas.	<i>Racionalização, universalização, narrativização.</i>
Dissimulação	Relações de dominação ocultadas, negadas ou obscurecidas.	<i>Deslocamento, eufemização, tropo (sinédoque, metonímia, metáfora).</i>
Unificação	Construção de identidades coletivas.	<i>Padronização, simbolização.</i>
Fragmentação	Segmentação de indivíduos e/ou grupos que	<i>Diferenciação, expurgo do outro.</i>

¹⁹ Conforme Thompson (2011, p. 79), *formas simbólicas* são um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos.

	representem ameaça ao grupo dominante.	
reificação	Situações transitórias são retratadas como sendo permanentes e naturais.	<i>Naturalização, eternalização, nominalização/passivação</i>

Fonte: elaborado pela autora, com base em Thompson (2011, p. 81).

Vale ressaltar que os modos de operação da ideologia apresentados por Thompson (2011), bem como as estratégias de construção de formas simbólicas utilizadas neles não são as únicas maneiras como a ideologia pode operar na vida social. Outro ponto fundamental a ser levado em consideração é que eles não são excludentes, ou seja, podem coexistir e reforçar as relações que estabelecem. Isso é importante, principalmente, quando os modos de operação da ideologia são descritos à luz de categorias linguísticas nas análises de textos que materializam ideologias representadas discursivamente.

Tanto os NEL quanto a ADC compartilham uma concepção crítica vinculada à apreensão negativa de ideologia. Em outros termos, ambas reconhecem que as múltiplas manifestações da linguagem envolvem relações assimétricas de poder e se propõem a descrever e a analisar como elas se estabelecem e se mantêm na sociedade. Assim, compreendo que a tarefa de uma investigação crítica é “[...] desvelar os processos de produção das significações, isto é, descobrir os véus de opacidade e revelar os mecanismos reais de produção que determinam a configuração aparente da realidade” (PEIXOTO, 2016, p. 282). Trata-se de um empreendimento de emancipação social, pois as relações assimétricas de poder são mantidas com mais eficácia na medida em que não são visíveis/perceptíveis diante dos atores sociais em desvantagem.

Conforme Magalhães (2005, p. 3), o que diferencia a abordagem de Fairclough das demais é “[...] a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas”. Essa metodologia textualmente orientada tem sido utilizada e aperfeiçoada pela pesquisadora sob um viés etnográfico, o qual ela tem denominado etnografia discursiva, postura epistemológica que reúne técnicas de coleta e geração de dados a partir de imersão a longo prazo no contexto a ser pesquisado.

Resende (2009) aponta a etnografia atrelada à ADC como sendo uma ferramenta poderosa para consolidar a posição teórica de base desse campo de

estudo, pois é preciso ir além da análise documental para conseguir compreender a complexidade das questões sociais mediadas pela linguagem. Sobre esse aspecto, Fairclough e Kress (1993) defendem que uma abordagem realmente crítica exigiria uma teorização e descrição dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto e que compõem o contexto em que os indivíduos interagem com eles.

Em ADC, especificamente, ou em qualquer outra vertente que se denomine “crítica”, é essencial compreender a carga semântica que molda tal paradigma. Etimologicamente, o sentido do termo está fincado em duas acepções: a de crise e a de critério (FERREIRA; RAJAGOPALAN, 2016). Sendo assim, crítica por meio da linguagem seria uma posição assumida por um indivíduo diante de situações de crise, no intento de estabelecer critérios para superá-la. Tomar uma posição crítica nas Ciências da Linguagem significa necessariamente um olhar para a sua relação com a sociedade, de modo que se possa “[...] apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar” (NOBRE, 2011, p. 10).

De acordo com Peixoto (2016), uma abordagem teórico-analítica que se queira crítica caracteriza-se por três pilares: a preocupação com as relações de poder, o engajamento com a mudança ou a emancipação social e o interesse pela contradição. Em outros termos, o fazer crítico parte da reflexão sobre “o que não é” e sobre “o que poderia vir a ser” para, a partir daí, identificar os obstáculos que impedem a realidade imaginada de se tornar possível. Nobre (2011) aponta dois princípios fundamentais da teoria crítica: um exercício teórico e analítico com vistas à emancipação social e um comportamento problematizador quanto aos conhecimentos produzidos. Para o autor:

Os dois princípios mostram a possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico (NOBRE, 2011, p. 34).

Magalhães (2016, p. 130-148) discorre sobre as múltiplas acepções do termo “crítica” e, recorrendo a Pennycook (2012), destaca cinco definições diretamente relacionadas à abordagem Dialético-Relacional da ADC:

a) Uma prática problematizadora [...], uma forma de pensar de outra maneira [...], uma perspectiva que questione as categorias – consciência, racionalidade, emancipação – que subjazem a uma agenda socialmente transformadora [...]; b) Um momento crítico, um ponto significativo, um instante em que as coisas mudam [...]; c) Uma demanda ética e política de pensar de outra forma, de desenvolver uma forma de resistência crítica, de ver outras possibilidades [...] uma questão do inesperado e de tornar-se o Outro [...]; d) Um entendimento de que a crítica significa aproveitar pequenos e inesperados momentos para abrir a porta que leva a uma perspectiva mais crítica [...]; e) A aprendizagem da capacidade de desaprender [...], não esperando o esperado, problematizando normas assumidas sobre possíveis variedades da língua e possíveis pedagogias.

Tais definições evidenciam o caráter reflexivo e engajado da letra “C” de “Crítica” em ADC, o qual se relaciona diretamente ao conceito de mudança social tão estimado na abordagem de Fairclough, bem como nos estudos desenvolvidos por seus precursores, e que está condicionado pela relação dialética entre discurso e prática social, uma vez que a dimensão discursiva da prática pode contribuir para a mudança social. Sobre esse aspecto dialético, Resende (2009, p. 75) explica:

Assim como discursos contextualmente localizados podem ser explicados em termos causais, podem também ser identificados como tendo poderes causais em eventos. É isso que justifica a perspectiva da relação dialética entre linguagem e sociedade, reivindicada pela ADC e nem sempre claramente formulada: aspectos discursivos de práticas sociais, como representações discursivas de eventos e práticas, podem ter efeitos causais na sociedade; podem, por exemplo, legitimar certos modos de ação ou ser utilizadas com base para construções identitárias [...].

Esses poderes causais dos discursos podem ser excludentes e assimétricos quanto a relações de poder, mas também podem ser emancipatórios e legitimadores de mudança social na medida em que o que é construído discursivamente também pode ser desconstruído/ reconstruído discursivamente, ou seja, “[...] assim como a linguagem pode ser utilizada como recurso para a manutenção de relações exploratórias baseadas em poder, é também um recurso potencial para a mudança social” (RESENDE, 2009, p. 86).

Sendo assim, minha escolha pelos aportes teórico-metodológicos da ADC justifica-se pelo olhar dialético dado ao aspecto linguístico e ao aspecto social, pois a ADC está apoiada no princípio de que há uma relação de interdependência entre eles, um existindo e se explicando por meio do outro. Fairclough (2001) acredita que as relações entre a linguagem e a sociedade são pouco visíveis e passam despercebidas pelos indivíduos. No entanto, tais relações podem ser reveladas com os textos, que carregam traços delas em sua estrutura. Desse modo, cabe à ADC

investigar esses traços na intenção de tornar visíveis as relações entre a linguagem e outras práticas sociais para que, com uma tomada de consciência, possa ter início o processo de mudança social por meio da mudança discursiva. Para tanto, o pesquisador propõe um método de análise de discurso multidimensional, multifuncional, histórico e crítico, capaz de “[...] avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas e textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27).

Ao discorrer sobre a “invisibilidade” do papel exercido pela linguagem na sociedade e falar de mudança social a partir de uma ação de “tornar visível”, é necessário cuidado para não cair no relativismo de encarar a agenda emancipatória da ADC como uma ferramenta para “salvar o mundo” do obscurantismo, haja vista que os atores sociais não são “tábulas rasas”.

Dito isso, é fundamental compreender a complexidade do processo de mudança social e dos atores sociais que podem protagonizá-lo. A “invisibilidade” aqui posta está relacionada, sobretudo, ao fato de usarmos a linguagem de forma automatizada para agir no mundo, de modo que não há uma reflexão sobre sua força e agência na sociedade. Conforme Fairclough (2001, p. 28, grifo meu):

Tipicamente, as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas, tampouco o é a tecnologização do discurso. ‘Crítico’ implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Nesse sentido, *é importante evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilinear*, de cima para baixo: há luta na estruturação de textos e ordens do discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir.

Magalhães (2017) defende uma concepção social de linguagem como protagonista, segundo a qual a linguagem tem uma força agenciadora, energética, atuando por meio de agentes sociais, falantes e escreventes. A saber, alerto que a denominação “protagonismo da linguagem” não deve ser interpretada de modo reificado, pois não significa considerar a linguagem como entidade superior ou independente.

Tomar a linguagem como protagonista significa, sobretudo, reconhecer que ela exerce um papel importante no estabelecimento das relações sociais e enfatizar a sua relação dialética e interdependência com a sociedade. Sob esse viés,

a pesquisadora enfatiza que, para o protagonismo da linguagem, “[...] é fundamental que os textos sejam entendidos em relação às práticas sociais e aos discursos específicos em que se situam, pois é aí que podem atuar” (MAGALHÃES, 2017, p. 584). Temos, então, uma concepção em diálogo com a ontologia dos NEL, que defendem o estudo da linguagem de modo situado e contextualizado historicamente. Em suma, textos protagonistas possuem quatro características fundamentais: o poder de produzir significados; a portabilidade no tempo, no espaço e no contexto; a durabilidade; e os efeitos causais.

Particularmente sobre os efeitos causais dos textos, Fairclough (2003, p. 8) defende que eles causam mudanças a curto e a longo prazo. Mais imediatamente eles atuam em nosso conhecimento, em nossas crenças, nossas atitudes e em nossos valores. Um efeito de longa duração explicitado pelo autor é o modo como a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como “consumidores” ou “consumidoras”.

Esses efeitos dos textos são sociais e ao analisá-los é possível explorar a materialização discursiva de problemas sociais, pois “os efeitos sociais dos textos vão muito além dos simples pontos de vista – os textos são parte das práticas sociais situadas e podem influenciar, para além dos modos de compreensão da realidade, formas de *ação social*” (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE; 2017, p. 62).

Se textos são protagonistas, compreender como eles atuam é uma tarefa a ser executada mediante os subsídios oferecidos pela ADC para descrever a formação deles, interpretar o processo discursivo que eles materializam e explicar a prática social que se constitui por meio deles. A tarefa dessa abordagem é desenvolver estratégias de descrição, explicação e interpretação dos modos como o discurso influencia o conhecimento, as atitudes e os saberes dos atores sociais. Portanto, uma tarefa que transcende os níveis teóricos e constitui-se também como método investigativo. Vejamos na *seção 4.2* a constituição da ADC como método textualmente orientado por categorias linguísticas de análise a fim de aprofundar ainda mais o diálogo entre teoria e método que fiz desde o início deste capítulo.

4.2 A Análise de Discurso é um método Textualmente Orientado

Em sua acepção, o termo Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) é usado para definir uma análise de discurso cujo foco é linguístico em detrimento de outras que não são norteadas por categorias linguísticas. Ao mobilizar também categorias de origem social, como poder, ideologia e identidade, por exemplo, a ADTO se aprofunda na interpretação da natureza social dos textos de modo que:

Rejeita análises linguísticas que não se mostrem relevantes para a crítica social e exige que a crítica social oriunda de pesquisas nesse campo sejam baseadas em análises linguísticas situadas. É por isso que se pode classificar a ADC como Análise de Discurso Orientada (FAIRCLOUGH, 2001). O propósito das análises em ADC é, portanto, mapear conexões entre escolhas de atores sociais e grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 21).

Adoto, nesta pesquisa, a abordagem de ADTO proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e por Fairclough (2001, 2003), conhecida como Dialético-Relacional, a qual concebe o discurso²⁰ como constituinte e, ao mesmo tempo, constitutivo das práticas sociais de modo dialético. Essa abordagem se configura como sendo teoria e método ao unir, de modo transdisciplinar, os conceitos advindos das Ciências Sociais com categorias linguísticas para a análise das maneiras de interagir, de representar e de (se) identificar nas práticas sociais pela linguagem em suas múltiplas semioses, o que se relaciona diretamente com as questões de letramento, pois, quando os discursos referem-se à leitura e à escrita e a seus usos diversificados, falamos de letramentos (MAGALHÃES, 2008). Nesse sentido, a ADC fornece a esta pesquisa sobre letramento acadêmico o aporte teórico e as ferramentas metodológicas necessárias para investigar os significados de seu uso em um contexto de educação formal particular.

De acordo com Resende (2009, p. 47), a contribuição da ADTO é oferecer subsídios para uma análise social fundamentada em dados linguísticos que sustentem a crítica explanatória, pois com ela é possível identificar conexões entre

²⁰ Para conhecer as definições de discurso das diferentes abordagens de ADC, recomendo a leitura do capítulo 1 do livro “Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave” (IRINEU *et.al.*, 2020). Nele, os/as autores/as descrevem como a noção de discurso é desenvolvida nas vertentes Histórico - Discursiva, Análise de Dispositivo, Linguística de *Corpus*, Representação de Atores Sociais, Sociocognitiva e Dialético-Relacional.

escolhas linguística de atores sociais e/ou grupos e os contextos sociais mais amplos nos quais os textos analisados são formulados. Tais conexões se dão pelo fato de que o seu objeto de estudo não trata somente da linguagem, mas o que pode ser criado, reproduzido, mantido e transformado por meio dela.

Como proceder, então, para fazer ADTO? Como colocar em prática de modo coerente aquilo que é defendido em níveis epistemológicos e ontológicos? Trago aqui a resposta de Irineu *et al.* dada à questão “o que significa fazer Análise de Discurso Crítica nos dias de hoje?” discutida na introdução da obra *Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave* (IRINEU *et al.*, 2020): significa ter clareza sobre o que se entende por análise, compreender o termo discurso a partir da polissemia que lhe é constitutiva e proceder a uma interpretação especializada da dimensão da prática social tomada como objeto de pesquisa. Em resumo e nas próprias palavras dos/as autores/as:

Podemos afirmar que fazer Análise de Discurso Crítica, nos dias de hoje, significa comprometer-se com o labor da interpretação especializada na dimensão da prática social de que nos ocupamos, sempre em perspectiva problematizadora e engajada. Significa, portanto, estabelecer diálogos, fazer conexões, tudo em prol de uma sociedade que se busque, a cada dia, mais democrática e menos desigual (IRINEU *et al.*, p. 23).

Assim, fazer ADTO é um empreendimento emancipatório que precisa ser claramente planejado em termos de comprometimento social, ética e engajamento diante das questões discursivas/sociais a serem analisadas. Nessa perspectiva, não posso deixar de acrescentar mais um desafio para os/as analistas de discurso da contemporaneidade: a acessibilidade necessária para que os resultados das pesquisas à luz da ADTO cumpram seu papel de intervenção social nos contextos em que são realizadas. Se por um lado, pesquisas de campo engajadas podem resultar em efeitos positivos para seus/suas participantes, por outro é fundamental investir em discursos mais democráticos e modos menos técnicos de textualização que sejam acessíveis também a não linguistas (RESENDE, 2012, p. 109). O que quero salientar com isso é que o acesso aos resultados das pesquisas deve ser um dos modos como ela intervém nas práticas sociais e, portanto, fazer parte de discussão de planejamento e de metodologia das investigações.

A intervenção social da qual falo aqui é parte das etapas de planejamento de pesquisa proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) em uma sequência de ações a serem cumpridas:

1. Identificar um problema de natureza discursiva;
2. Descrever os obstáculos existentes para a superação do problema em termos de conjuntura, prática social e discurso;
3. Discutir sobre a função do problema na prática;
4. Identificar maneiras de superar os obstáculos que impedem a resolução do problema;
5. Refletir sobre a pesquisa (resultados obtidos).

Esse enquadre metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999) é epistemologicamente baseado no Modelo Transformacional da Atividade Social de Bhaskar (1989), o qual defende que os constrangimentos das atividades pelas estruturas sociais é parcial e, portanto, há margem para mudanças.

Ao colocar na agenda de pesquisas em ADC uma etapa de identificação de modos de superar os obstáculos que impedem a resolução do problema, tem-se uma sinalização explícita de que é possível intervir na realidade social pesquisada, ou seja, é possível transformá-la por meio da linguagem. Pontuemos aqui que essas transformações acontecem em níveis discursivos e tendem a ocasionar mudanças sociais ao influenciar/alterar aspectos da prática social.

É com base nessa reflexão que essa maneira de condução da ADC é comumente denominada de método ou modelo transformacional, dada a sua ênfase não apenas nos problemas perpassados pela linguagem em uso, mas também na capacidade de enxergá-los e modificá-los. Antes de discorrer mais detalhadamente sobre ele, apresento ao/a leitor/a o modelo tridimensional de ADC para garantir a compreensão do caráter evolutivo da proposta de ADTO de Fairclough (2001, 2003) tendo em vista uma organização cronológica que corresponde ao seu aprofundamento.

Assim, na *seção 4.2.1* descrevo o método ou modelo tridimensional e na *seção 4.2.2*, descrevo o método ou modelo transformacional. Alerto que não são propostas excludentes, são partes da ADTO que o/a pesquisador/a interessado em investigar questões discursivas pode escolher e/ou mesclar a depender de seus objetivos diante de dado objeto de estudo. Independente disso, é tarefa obrigatória para aqueles/as que estão ou irão entrar no campo de estudos da ADC aprofundar-

se e apropriar-se de suas bases teórico-metodológicas para usá-las e adaptá-las com coerência.

4.2.1 Método ou modelo tridimensional

O método proposto por Fairclough na obra *Discourse and social change* (1992), traduzida para o português (2001), conhecido como modelo tridimensional, concebe o discurso como “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) em três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. Para o autor, trata-se de “[...] uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais indispensável na análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100). São elas: a tradição de análise textual, desenvolvida tradicionalmente na Linguística; a tradição macrossociológica, que investiga o escopo amplo de prática social, como a estrutura; e a tradição microssociológica de investigação da prática social, como ação específica realizada pelos atores sociais; essa última, denominada especificamente de prática discursiva, é uma forma particular da prática social.

A prática social é a dimensão do modelo tridimensional em que são descritas as conexões de elementos sociais estabelecidas nas maneiras recorrentes/habituais, em tempo e espaço particulares, pelas quais as pessoas agem e interagem no mundo. Através da descrição das questões ideológicas, é possível interpretar os recursos simbólicos que servem para estabelecer, manter e ou transformar relações assimétricas de poder nas práticas. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 104):

A prática social é alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos do senso comum compartilhado. [...] ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza social em que estão envolvidos.

Assim sendo, a análise da dimensão da prática social é proposta mediante o foco na ideologia que, em geral, está naturalizada no senso comum impedindo que as pessoas tenham plena consciência de todas as questões ideológicas que permeiam as práticas das quais participam e nas quais agem/interagem.

A prática discursiva, conforme já afirmei, é uma forma particular de prática social e diz respeito ao conjunto de características capazes de distinguir e padronizar determinados usos do discurso. Por isso, ela é analisada por meio de processos sociais de produção, distribuição e consumo que devem ser relacionados aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado.

É importante destacar que os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113) pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas, por normas e convenções e pela natureza específica da prática social da qual fazem parte. Isso significa reconhecer o aspecto padronizado, rotineiro e/ou institucionalizado das práticas discursivas em contextos específicos. Sobre essa questão, as considerações de Magalhães, Martins e Resende. (2017, p. 130) são esclarecedoras:

As práticas discursivas envolvem uma diversidade de elementos: os textos e seus tipos, os gêneros discursivos, os níveis da linguagem, as escolhas lexicais, as figuras de linguagem, etc. Para cada situação, costuma haver gêneros e textos paradigmáticos e toda uma configuração imaginada de contexto: expectativas e procedimentos.

Essas “expectativas”, convenções por assim dizer, por um lado mantêm as características básicas de cada prática discursiva em cada contexto, restringindo-as e, por outro, tendem a ser modificadas na medida em que questões ideológicas que as fortalecem são identificadas e transformadas discursivamente pela linguagem em uso. Vale ressaltar que a construção sócio-histórica e cultural das práticas discursivas faz com que essas características não sejam facilmente alteradas, pois demandam sempre ações realizadas coletivamente e de modo frequente até se consolidarem.

No modelo tridimensional, o texto constitui-se como materialidade linguística e é analisado com ênfase em sua composição (estrutura) e suas propriedades formais, levando em consideração os significados potenciais e o processo de interpretação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107):

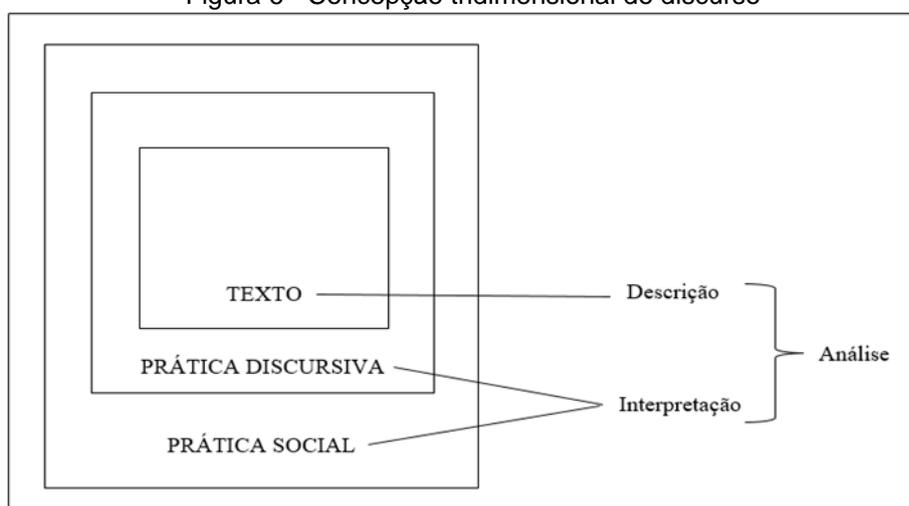
Os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial. O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas

interpretações. Os intérpretes geralmente reduzem essa ambivalência potencial mediante opção por um sentido particular, ou um pequeno conjunto de sentidos alternativos. Uma vez que tenhamos em mente a dependência que o sentido tem da interpretação, podemos usar 'sentido' tanto para potenciais formas como para sentidos atribuídos na interpretação.

Apesar disso, o autor deixa claro que juntamente com as questões de produção, a interpretação deve ser analisada na dimensão da prática discursiva a fim de manter uma distinção entre o nível macrossociológico e o aspecto composicional do texto.

A parte do procedimento que trata da análise textual é denominada descrição e as partes do procedimento que tratam da prática discursiva e social são denominadas interpretação. Desse modo, a análise de discurso proposta por ele seria a junção de duas etapas: a descrição e a interpretação das três dimensões discursivas. Cabe ressaltar que descrição e interpretação são desenvolvidas de modo inter-relacionado, e não isolado, pois “[...] sempre se está interpretando inevitavelmente e não há fase da análise que seja pura descrição” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Figura 6 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: elaborada pela autora; com base em Fairclough (2001, p. 105).

A descrição e a interpretação como etapas da análise podem ficar mais bem esclarecidas por meio das categorias que permitem sua realização: conforme o quadro exposto na figura 6, proposto por Fairclough (2001), a Análise do Discurso, em sua dimensão textual, é realizada mediante as categorias vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. A análise do discurso, em sua dimensão como

prática discursiva, é feita por meio das categorias produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência e intertextualidade. Por fim, a análise do discurso, em sua dimensão como prática social, é realizada pelas categorias ideologia (sentidos, pressuposições, metáforas) e hegemonia (orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas).

Figura 7 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Resende e Ramalho (2004) com base em Fairclough (2001).

Há na distribuição dessas categorias um caminho que vai de um olhar micro (texto) para o macro (prática social), o qual necessita levar em consideração uma concepção de texto para além do código escrito. Para isso, sugiro adotar a visão multissemiótica de Kress e Van Leeuwen (2001), acrescentando nas categorias de análise textual a proposta da Gramática do *Design* Visual desenvolvida por eles, o que faz com que a proposta de Fairclough (2001) possa estar em acordo com as características composicionais dos textos produzidos na contemporaneidade. É o que chamo, especificamente, de discurso multimodal: o discurso em sua dimensão textual materializado em composições multimodais que articulam elementos verbais e não verbais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

4.2.2 Método ou modelo transformacional

A ADTO, em seu nascedouro, dialoga diretamente com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) desenvolvida por Halliday (2004), segundo a qual a linguagem possui um caráter multifuncional: representar aspectos do mundo, estabelecer relações e papéis sociais e construir textos. É uma vertente linguística pautada nos modos como a linguagem é usada em diferentes contextos, ou seja, nas

funções que exerce. Essa noção de uso que norteia a LSF serve de base para os dois modelos de ADC propostos por Fairclough (2001, 2003), principalmente a divisão das macrofunções da linguagem, as quais são denominadas, respectivamente, ideacional, interpessoal e textual:

Quadro 7 - Macrofunções propostas por Halliday (2004)

Macrofunções propostas por Halliday (2004)	
Macrofunção ideacional	Uso da linguagem para representar os diferentes aspectos da realidade.
Macrofunção interpessoal	Uso da linguagem para estabelecer relações sociais entre atores sociais.
Macrofunção textual	Uso da linguagem para organizar mensagens em textos.

Fonte: elaborado pela autora.

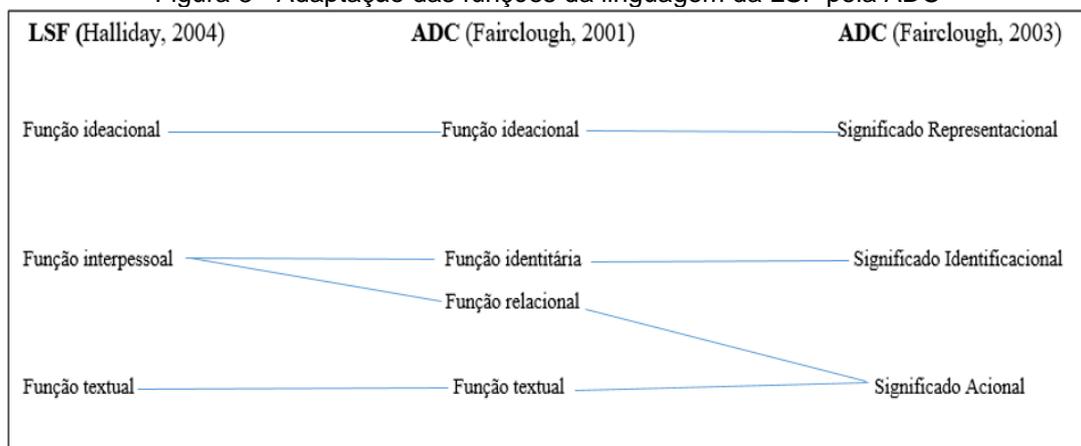
Inicialmente, no método ou modelo tridimensional, Fairclough (2001 p. 92) recontextualizou a LSF e dividiu a macrofunção interpessoal em identitária e relacional a fim de captar a relevância da linguagem na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades. Assim, a função identitária corresponde aos modos como as identidades sociais são estabelecidas no discurso e a função relacional corresponde aos modos como as relações sociais são representadas e negociadas.

Adiante, no método ou modelo transformacional, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) reformularam a proposta de ADTO tridimensional e propôs analisar o discurso a partir da noção de significados *acional*, *representacional* e *identificacional* como (inter)ação, representação e identificação, relacionando-os a gêneros, discursos e estilos, respectivamente. Nessa perspectiva, o discurso como (inter)ação é analisado por gêneros discursivos e se associa ao chamado significado acional; o discurso como representação é analisado a partir da constituição discursiva e se associa ao significado representacional; por fim, o discurso como identificação é analisado por meio de estilos e se relaciona ao significado identificacional.

Cabe enfatizar que, ao propor os significados acional, representacional e identificacional, Fairclough (2003) adota uma divisão didática para melhor organizar os seus elementos constituintes e suas funcionalidades; porém, reconhecendo sempre o aspecto dialético dos significados do discurso em sua relação com a sociedade. Na figura a seguir, apresento o desenvolvimento da concepção

multifuncional da linguagem oriunda da LSF e adotada por Fairclough até chegar ao conceito dos significados do discurso.

Figura 8 - Adaptação das funções da linguagem da LSF pela ADC

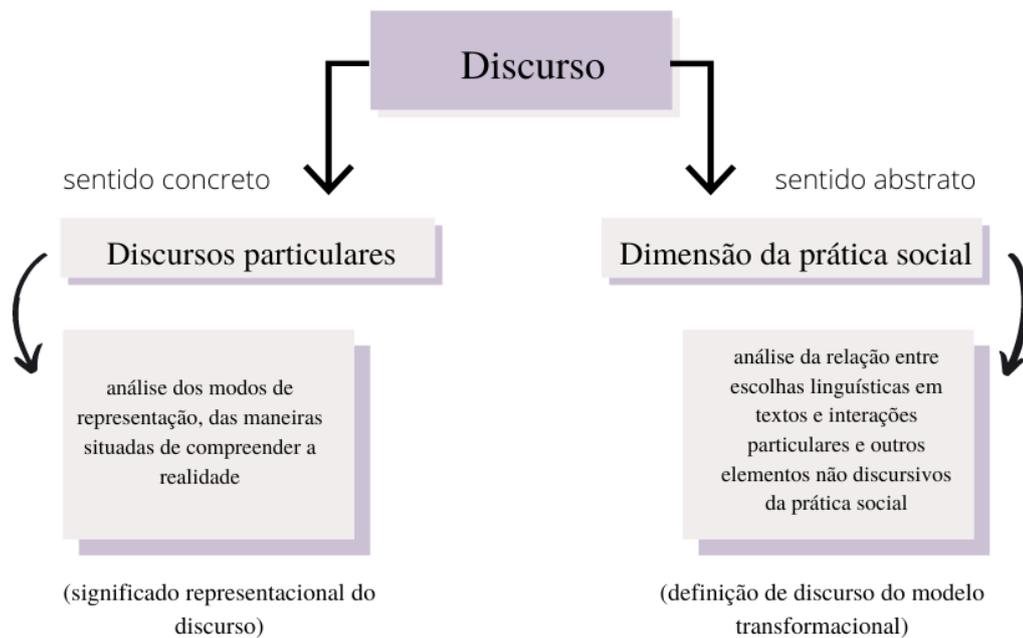


Fonte: elaborada pela autora (2020) com base em Resende e Ramalho (2006, p. 61).

Antes de realizar um aprofundamento teórico em torno dos significados do discurso, é imprescindível situar o/a leitor/a diante de uma das reformulações mais importantes do método ou modelo transformacional de ADTO: a concepção de discurso. Primeiramente, cabe aqui explicar a dupla acepção do termo, pois isso pode sanar dúvidas relacionadas ao que, de fato, faz-se referência quando se menciona o termo.

O termo discurso possui um sentido concreto referente a discursos particulares, ou seja, aos modos de representação/compreensão da realidade. Nesse sentido, fala-se das formas de representação de determinadas práticas sociais, por exemplo: o discurso médico, o discurso político, o discurso pedagógico, entre outros. O segundo sentido do termo discurso é abstrato e se refere à dimensão discursiva da prática social, em outros termos, a semiose. Quando o discurso é definido como essa dimensão, o objetivo de analisá-lo é mapear a relação entre escolhas linguísticas em textos e interações particulares e outros elementos não discursivos das práticas sociais (RESENDE, 2009, p. 39). Vejamos a duplo significado de discurso no mapa conceitual abaixo:

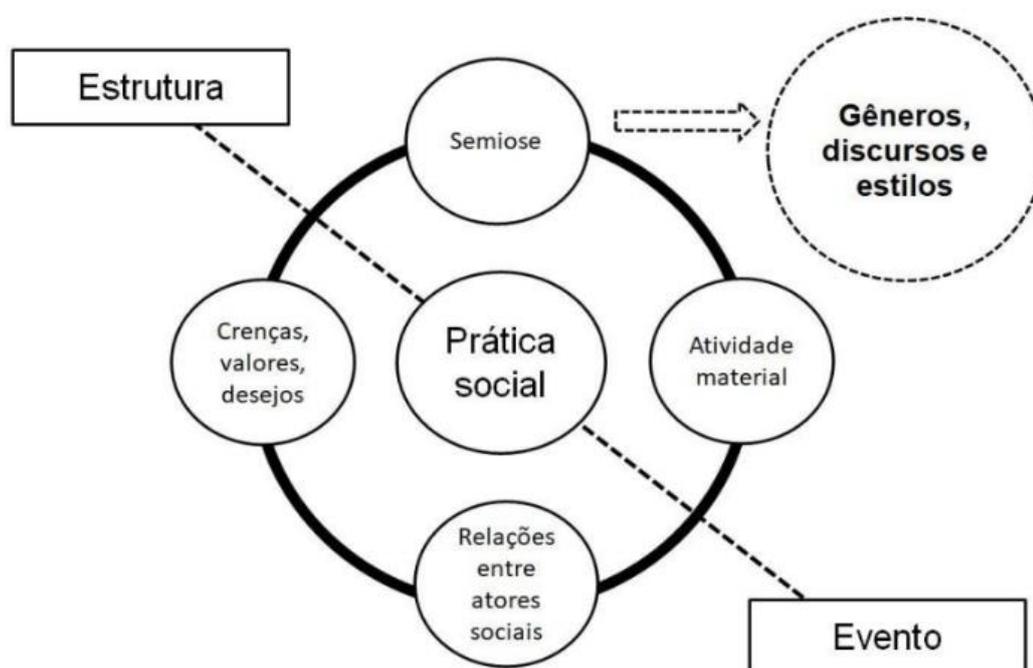
Figura 9 - Mapa conceitual da definição de discurso



Fonte: elaborado pela autora.

O discurso como uma dimensão discursiva é analisado por meio das relações que estabelece com os demais elementos da prática social, a qual compõe-se ontologicamente por atividades materiais, relações sociais, crenças, valores e ideologias. Desse modo, há uma ênfase nas relações que se estabelecem entre a semiose e os demais elementos constituintes da prática social, bem como entre estruturas sociais mais amplas e eventos sociais mais específicos. Para ilustrar a relação entre estrutura, prática e evento, e a constituição das práticas sociais em seus momentos irreduzíveis, apresento a seguinte figura baseada em Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 201):

Figura 10 - Estrutura, prática e evento



Fonte: Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 201).

De modo mais detalhado, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 115) propõem uma concepção própria para o estudo do discurso na prática social em que as dimensões são: participantes, relações sociais, atividades, poder, recursos materiais, instrumentos, discurso, gênero, estilo, crenças, valores, desejos, tempo e local. Essas dimensões quando relacionadas sinalizam para ações coletivas ou individuais que possuem fundamento nas instituições sociais e envolvem procedimentos rotineiros e de conhecimento dos participantes. Eis aí a definição de prática social apresentadas pelos autores.

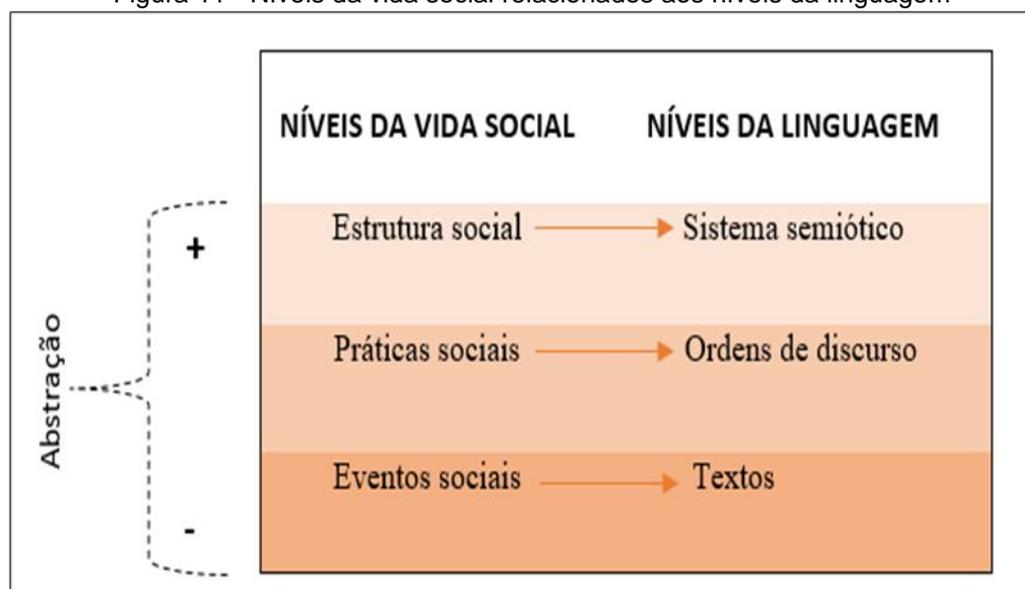
Em nosso dia a dia, participamos de diversas práticas sociais e nelas o discurso é usado de três principais maneiras simultâneas e dialéticas: para agir e interagir, para representar aspectos do mundo e para representar a nós mesmos e aos outros (FAIRCLOUGH, 2001). Esses modos como o discurso figura na vida social correspondem aos seus três significados: acional, representacional e identificacional, os quais se relacionam aos três momentos de ordens do discurso: gêneros, discursos e estilos, respectivamente.

Para Fairclough (2001), as ordens de discurso controlam/possibilitam a ação discursiva em relação a campos particulares da atividade humana, e os textos resultam dessa ordenação. É, portanto, nessa dinâmica que deve estar o foco analítico central nos Estudos Críticos do Discurso, uma vez que “[...] análises

discursivas críticas privilegiam o espaço das ordens do discurso como espaço de geração de conhecimento sobre o funcionamento social da linguagem” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 41). O termo “ordens do discurso” se refere às articulações socialmente estruturadas de práticas discursivas que constituem a faceta discursiva de um campo social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

É válido indicar, desse modo, que a ADC realiza uma investigação acerca da linguagem em diferentes níveis relacionados a distintos níveis da vida social, o que enfatiza a relação dialética entre eles. Embora os textos sejam os principais materiais empíricos de análise da ADC, eles constituem um dos níveis e devem estar sempre relacionados às ordens de discurso e ao sistema semiótico. Com base em Fairclough (2003), é possível ilustrar a linguagem como parte integrante e irreduzível da vida social do seguinte modo:

Figura 11 - Níveis da vida social relacionados aos níveis da linguagem



Fonte: elaborada pela autora (2020) com base em Fairclough (2003).

No nível intermediário entre estrutura e eventos, estão as práticas sociais relacionadas às ordens do discurso; nível da linguagem composto da combinação entre gêneros, discursos e estilos que merecem ser mais discutidos com base nos significados do discurso, isto é, nos três modos como apresentam-se na vida social: como parte da atividade social de uma prática, como representação(ões) e como modo(s) de ser na constituição de identidades (FAIRCLOUGH, 2012). Passemos, então, às considerações específicas sobre os significados do discurso.

4.2.2.1 Considerações sobre gêneros discursivos relacionados ao significado acional

O termo gênero é apresentado por Fairclough (2001, p. 161) como referente a um conjunto de convenções relativamente estável associado com um tipo de atividade socialmente aprovada, o que implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo.

Avançando na noção de gênero discursivo para além de sua característica básica de estruturação apresentada por “tipos fixos”, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 144) definem gênero discursivo como um tipo de uso da linguagem em uma prática social particular e reconhecem nele uma faceta regulatória que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos.

De acordo com Fairclough (2003), os gêneros discursivos estão relacionados ao significado acional do discurso e a diferentes modos de ação estabelecidos discursivamente. Dizem respeito a modos relativamente estáveis de (inter)ação por meio do discurso. Desse modo, a rede de opções de gêneros refere-se a um potencial abstrato previsto nas redes sociodiscursivas de ordens do discurso que permitem processos de significação.

Assim, a ADC aponta níveis distintos de abstração para os gêneros discursivos, que – em uma escala dos mais abstratos para os menos abstratos – se classificam como: pré-gêneros, gêneros desencaixados e gêneros situados. Pré-gêneros são sequências tipológicas ou tipologias textuais, a exemplo da narração. Gêneros desencaixados são aqueles que transcendem diversas práticas sociais, como a entrevista, que pode estar presente em contextos diversos (ambiente hospitalar, ambiente profissional, ambiente jornalístico, etc.). Gêneros situados são relativamente estáveis e, por vezes, híbridos, por exemplo, uma entrevista jornalística.

Tais gêneros possuem características específicas de acordo com seus contextos específicos de produção. Eles carregam consigo características primárias dos pré-gêneros e dos gêneros desencaixados dos quais podem originar-se e estão envoltos por elementos próprios provenientes do contexto social e cultural, que motivam sua produção e recepção nas práticas sociais em que circulam.

Conforme Magalhães (2017, p. 576), o contexto da modernidade posterior tem causado “[...] hibridismo nos gêneros discursivos, criação de novos gêneros; estabelecimento de cadeias de gêneros, sinalizando mudanças discursivas; textos multimodais e cadeias intertextuais”. Trata-se de uma mescla entre diferentes modos de ação mediadas textualmente e multimodalmente, os quais devem ser pensados também em termos de recursos materiais tendo em vista o uso cada vez mais frequente de tecnologias digitais e de mídias na comunicação entre diferentes grupos sociais.

É nesse sentido que Fairclough toma o gênero publicitário como exemplo (2001, p. 269) do que intitula colonização de gêneros ao discorrer sobre a comoditização do discurso educacional argumentando que

a educação é apenas um de uma série de domínios cujas ordens do discurso são colonizadas pelo gênero publicitário e, como resultado há uma proliferação de tipos de textos que conjugam aspectos de publicidade com aspectos de outros gêneros discursivos.

Essa característica híbrida dos gêneros deve ser pensada também em termos de mudança nas práticas discursivas e por consequência nas práticas sociais, pois usos particulares da linguagem tendem a se repetir, a serem replicados por diferentes grupos sociais acrescentando e/ou subtraindo suas características e, assim, modificando-as. Nas palavras de Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 138-139): “a linguagem intervém na dinâmica das práticas, na forma como elas são organizadas, representadas, defendidas ou combatidas” ao mesmo tempo em que, “para cada situação, costuma haver gêneros e textos paradigmáticos e toda uma configuração imaginada de contexto: expectativa e procedimentos relacionados”. Trata-se de uma “trincheira na luta por mudança social” na qual as práticas discursivas desempenham papel estruturante das práticas sociais e, por isso mesmo, possuem a capacidade de modificá-las.

Gêneros, portanto, como maneiras particulares de ação e relação, podem servir para legitimar discursos ideológicos, conduzir maneiras particulares de representar práticas e influenciar modos de identificação. Eles são “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Para analisar gêneros com base no significado

acional do discurso, algumas categorias analíticas (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) são norteadoras:

- I. *Pré-gêneros*: essa categoria é fundamentada teoricamente em Swales (1990) e usada na ADTO para se referir aos chamados “tipos textuais”. São as seis sequências de base: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo;
- II. *Gêneros desencaixados*: são potenciais para realizações linguísticas concretas que transcendem redes particulares de práticas, ou seja, fazem parte de diversas práticas;
- III. *Gêneros situados*: são as realizações linguísticas definidas por características sociocomunicativas particulares em uma prática social específica.
- IV. *Estrutura genérica*: é a organização e a materialização dos propósitos específicos de dada atividade social realizada por meio de gêneros discursivos. Uma boa questão a ser feita para compreender a estrutura genérica é “quais os propósitos do que as pessoas estão fazendo discursivamente?”
- V. *Intertextualidade*: é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas. A intertextualidade de um texto é a presença de elementos de outros textos nele (FAIRCLOUGH, 2003, p. 218). Particularmente, há a intertextualidade manifesta (FAIRCLOUGH, 2001) que promove questionamentos sobre o que vai na produção de um texto e na superfície de um texto.
- VI. *Coesão*: diz respeito à composição formal de um texto, ao modo como os elementos linguísticos se encontram interligados entre si. Conforme Fairclough (2001, p. 286), o objetivo dessa categoria é “mostrar como as orações e os períodos estão conectados no texto. Essa informação é relevante para a descrição do modo retórico do texto.”
- VII. *Pressuposições*: “proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou dadas, que podem ser engatilhadas por diversos recursos linguísticos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155).

4.2.2.2 Considerações sobre discurso(s) relacionado(s) ao significado representacional

Discurso é definido por Fairclough (2003), com base em Harvey (1996), como uma dimensão das práticas sociais conectada a outros elementos da vida social. Ele está inserido em diversas práticas sociais das quais faz parte juntamente com outros elementos e por meio dos quais adquire características particulares em contextos específicos. Conforme Fairclough (2012, p. 94), “[...] toda prática é uma

articulação de diversos elementos sociais em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso” e os seguintes elementos: atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência e valores.

Discursos, em seu sentido concreto, são modos de representar os aspectos do mundo, de si mesmos e de outros. Estão relacionados ao significado representacional e permitem mapear as maneiras situadas de representar e compreender a realidade. Dizem respeito às mais diversas formas de representação do mundo e como ele é visto e imaginado. São também representações dos modos como as pessoas se relacionam e como estabelecem relação com o próprio mundo:

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, relacionadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, assim, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoais e sociais, bem como das relações sociais que estabelecem com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Pontuemos que esses diferentes discursos circulantes na sociedade representam modos particulares como os atores sociais compreendem a realidade e isso está relacionado a questões mais amplas da estrutura social em termos de legitimação e universalização de posicionamentos particulares que visam a manutenção de ideologias. Assim, a circulação de representações específicas acerca de determinadas práticas e eventos pode atuar e contribuir para a naturalização de problemas sociais de ordem política, econômica, educacional etc.

Isso se dá pelo fato de que nem sempre esse modo de figuração do discurso é claro, o que não significa dizer que há uma inconsciência completa dos atores sociais. Significa, em primeira instância, atentar para a existência de uma estrutura social historicamente construída na qual aspectos ideológicos e hegemônicos das práticas são mantidos como aparentemente permanentes. Daí o foco da ADTO em relacionar o significado representacional do discurso com a ideologia. Conforme Batista Júnior, Sato e Melo (2018, p. 59):

[...] se o discurso é um dos momentos das práticas sociais – outros momentos são relações que revelam o poder, as crenças, os valores, os rituais das instituições; se o discurso é um elemento social e histórico, a ADC constitui ferramenta essencial no trabalho de revelar as condições de produção que caracterizam esse discurso para evidenciar seu caráter ideológico.

Para analisar o(s) discurso(s) a partir do significado representacional, algumas categorias analíticas (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) são norteadoras:

- I. *Transitividade*: com base na LSF, entende-se que o uso do discurso para representar o mundo mobiliza o sistema lexicogramatical de transitividade da língua, o qual diz respeito à seleção de grupos verbais, grupos nominais e grupos adverbiais, respectivamente, referentes a processos, participantes e circunstâncias. Conforme Fairclough (2001, p. 287), o objetivo dessa categoria é “verificar se tipos de processo e participantes particulares estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significativa é a nominalização dos processos. Um maior interesse está na agência, na expressão de causalidade e na atribuição de responsabilidade.”
- II. *Interdiscursividade*: são os modos como os discursos são articulados e/ou mesclados com outros. Fairclough (2003) sugere que a análise do significado representacional seja atenta ao grau de repetição de determinados discursos, sua relativa estabilidade ao longo do tempo e a sua relação com determinados grupos de pessoas por meio de relações semânticas. Conforme Fairclough (2001, p. 283), o objetivo dessa categoria é “especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursivas sob análise, e como isso é feito”. São os “tipos de discurso”.
- III. *Representação de atores sociais*: com base em Van Leeuwen (1997), essa categoria descreve as escolhas socio-semânticas e o modo como pessoas são representadas discursivamente em termos de inclusão ou exclusão;
- IV. *Significado das palavras*: é a análise do vocabulário empregado, ou seja, do sentido empregado em discursos específicos. De acordo com Fairclough (2001, p. 288), “a ênfase está nas palavras-chave que têm significado cultural geral ou mais local; nas palavras cujos significados são variáveis e mutáveis; e no significado potencial de uma palavra - uma estruturação particular de seus significados – como um modo de hegemonia e um foco de luta”.

4.2.2.3 Considerações sobre estilos relacionados ao significado identificacional

Estilos relacionam-se ao significado identificacional e contribuem tanto para a formação de identidades sociais quanto para a formação de identidades pessoais, ou seja, constroem modos particulares de ser. O estilo está ligado a processos de identificação, dado que o modo como alguém se comunica está envolto por uma linguagem que expressa, de alguma forma, suas escolhas e concepções de mundo. Nesse sentido, Fairclough (2003, p. 159), discorre sobre uma relação de interiorização entre representação e identificação:

Como o processo de identificação envolve os efeitos constitutivos do discurso, deve ser visto como um processo dialético no qual discursos são inculcados em identidades [...] Uma consequência dessa visão dialética é que significados identificacionais em textos podem ser vistos como pressupondo significados representacionais, as presunções por meio das quais as pessoas se identificam.

A construção de identidades por meio do significado identificacional é parcialmente discursiva e condicionada pela estrutura social, uma vez que recebe influência direta de questões culturais e sociais que já estão postas na sociedade. Sobre essa questão, Ramalho e Resende (2011, p. 68) explicam que a ação individual e a estrutura social constituem-se reciprocamente de modo que atores sociais nem são completamente livres nem completamente constrangidos pela estrutura social. Para as autoras, “é necessário considerar tanto as permissões e os constrangimentos sociais que constituem as identificações, quanto a agência individual, reprodutora ou transformadora na construção de autoidentidades.”

Para analisar estilos no significado identificacional, algumas categorias analíticas (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) são norteadoras:

- I. *Modalidade*: são marcas textuais que evidenciam as intenções e o comprometimento dos atores sociais diante daquilo que estão enunciando. Fairclough (2003, p. 169) aponta os verbos modais como “marcadores arquetípos” da modalidade que pode ser epistêmica (nível de comprometimento com a verdade) ou deontica (marcas de oferecimento, necessidade ou obrigação) e objetiva (apresentação do que está sendo dito como universal, sem comprometimento direto) ou subjetiva (apresentação do que está sendo dito expressa em 1ª pessoa);
- II. *Avaliação*: são as apreciações e os valores instituídos pelos atores sociais, explícitos ou não, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, sobre o que deseja ou não etc.;
- III. *Metáfora*: são seleções conceituais particulares correlacionadas com experiências físicas e culturais. Elas realçam ou encobrem certos aspectos do que representam (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241).

Sobre as categorias analíticas definidas na seção 4.2.2 como condutoras de uma análise textualmente orientada dos significados do discurso, ressalto tratar-se de um direcionamento fluido que pode e deve levar em consideração o uso dessas categorias para os outros significados do discurso que não os ligados a ela no direcionamento tecido aqui. Lembro, ainda, que são os dados que sempre

norteiam as categorias específicas para a análise proposta pelo arcabouço da ADTO.

Ao se analisar o significado acional do discurso, atinge-se o objetivo analítico de descrever o modo como os gêneros discursivos funcionam em uma determinada prática social. Nesta tese, por exemplo, uso o significado acional como macrocategoria de análise para identificar e descrever os gêneros discursivos que conduzem as ações relativamente estáveis organizadas nas rotinas do NTPPS como prática de letramento acadêmico. Por meio da análise dos significados representacional e identificacional, realizo o meu objetivo central de investigar os modos como os/as professores/as orientadores/as do NTPPS representam essa prática social de letramento acadêmico e como eles se identificam e identificam os/as demais participantes dela. É o que o/a leitor/a poderá acompanhar no capítulo 6, mas antes passemos ao capítulo 5 para conhecer o planejamento metodológico realizado para conseguir, mediante métodos etnográficos, acessar a prática social em questão e os modos como o discurso figura nela.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

No capítulo 4, apresentei a ADC como teoria e como método textualmente orientado por meio de uma explanação de caráter ontológico e epistemológico. Na *seção 4.1*, debrucei-me sobre a construção teórica da ADC apresentando os princípios que a situam em um campo de estudos crítico e descrevi a concepção de ideologia que orienta a análise das relações de poder construídas discursivamente por meio de sua materialização em textos. Defendi, com base no conceito de textos protagonistas de Magalhães (2017), a necessidade de investigação da função social dos textos na sociedade por meio da mescla de categorias sociais e categorias linguísticas. Na *seção 4.2*, dediquei-me a apresentar a ADC como método textualmente orientado. Explanei o caráter emancipatório empreendido nas pesquisas que adotam a ADTO como base metodológica e descrevi os dois modelos analíticos desenvolvidos por Fairclough (2001, 2003): o método ou modelo tridimensional e o método ou modelo transformacional. Nessa descrição, foi imprescindível apresentar os conceitos de discurso, prática social, prática discursiva e texto, bem como as categorias analíticas norteadoras de análise dos significados do discurso propostos no segundo método ou modelo.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS: DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA DE PESQUISA

“O fato de que a maior parte dos fenômenos não possam ser explicados de forma isolada é uma consequência da complexidade destes fenômenos na realidade.”

(FLICK, 2009b, p. 23)

Neste capítulo, intitulado *Percursos metodológicos: do planejamento à prática de pesquisa*, descrevo as etapas que compõem esta pesquisa partindo da abordagem etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2000; MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017) escolhida para ser o pilar de sustentação das técnicas e dos procedimentos realizados, e explico como ela pode servir ao estudo de práticas de letramento situadas. Após justificar o uso dessa abordagem no estudo de práticas de letramento, descrevo as etapas, os procedimentos e as técnicas etnográficas escolhidas a fim de apresentar um percurso investigativo da pesquisa, bem como as adaptações feitas para consolidar o trabalho de campo diante do contexto da pandemia.

5.1 A abordagem qualitativa como ponto de partida

Neste capítulo, realizo o delineamento metodológico concernente à descrição das escolhas realizadas quanto à epistemologia adotada e às técnicas de coleta e geração de dados, bem como os procedimentos que julgo mais adequados para realizar a descrição, a análise e a reflexão sobre o meu objeto de estudo. Tratou-se de um desenho esboçado ao longo da imersão teórica e que se pretendeu flexível às possibilidades de adequação que o andamento da pesquisa pôde reivindicar. Começo por situar e caracterizar a abordagem desta pesquisa.

Ancoro-me na abordagem qualitativa, caracterizada pela análise de problemas discursivos e sociais, por meio da inserção em seu contexto, de onde se tem acesso a experiências, interações e documentos. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se, também, pelo foco em descrever e interpretar a realidade social a partir de dados interpretativos, bem como por sua potencialidade crítica destinada a identificar estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido (RESENDE, 2009). Conforme Flick (2009a, p. 30):

A pesquisa qualitativa continua sendo mais do que simplesmente usar um ou outro método para responder a uma pergunta. A pesquisa qualitativa ainda se baseia em atitudes específicas de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante. Ao desenvolver pesquisa qualitativa, ao ensiná-la e aplicá-la, devemos tentar manter equilíbrio entre as habilidades técnicas e atitude que é aquedado à pesquisa qualitativa.

De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017), o planejamento dos passos metodológicos de uma pesquisa em ADC não deve ser uma decorrência direta e simples do campo social pesquisado ou dos objetivos da pesquisa. O planejamento, as escolhas e as etapas metodológicas são resultado de uma reflexão acerca das perspectivas ontológicas e epistemológicas adotadas (MASON, 2006). Portanto, é ímpar ter bem definidos os seguintes pontos: qual a ontologia que molda a visão de mundo em torno do objeto de estudo pertencente ao mundo social e quais as fontes de conhecimento sobre ele serão utilizadas.

Resende (2009) aponta uma incoerência entre as relações ontológicas e epistemológicas estabelecidas na tradição de estudos da Análise de Discurso Crítica. Segundo a autora, em ADC, é necessária a mobilização de métodos que captem a realidade social a qual se pretende interpretar mediante uma imersão que os métodos documentais não oferecem.

Existe, então, uma inconsistência entre a perspectiva ontológica da ADC e sua tradição de análise documental isolada: se os componentes do mundo social são práticas sociais compostas de relações sociais, ideologias, atividades materiais e discursos, e se esses elementos da prática social são dialeticamente interconectados e não se podem reduzir um ao outro, então há uma incongruência entre essa ontologia e a postura epistemológica que acredita que essa realidade social pode ser conhecida simplesmente por meio do discurso materializado em textos (análise documental) (RESENDE, 2009, p. 54).

Magalhães, Martins e Resende (2017) e Resende (2009) sugerem um desafio intelectual a ser realizado para sanar essa problemática: ampliar a relação entre Ciência Social Crítica e ADC por intermédio de uma abordagem etnográfica multimetodológica capaz de acessar a relação entre práticas, eventos, discursos, identidades e relações sociais.

De acordo com Flick (2009b), a pesquisa qualitativa dispõe de várias características próprias, indo além da oposição à pesquisa quantitativa. Além disso, ela pode ser desenvolvida em conjunto com a pesquisa quantitativa por meio

do que se chama de triangulação, um conceito que permite combinar os dois tipos de pesquisa. A pesquisa qualitativa diz respeito a um conjunto de procedimentos ligados à noção de construção social das realidades em estudo, estando interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo ao fenômeno a ser estudado. Esse tipo de pesquisa consiste nos seguintes aspectos:

Na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009b, p. 20).

Flick (2009b, p. 130) explica que o processo da pesquisa qualitativa pode ser descrito com uma sequência de decisões:

Ao iniciar sua pesquisa e impulsionar seu projeto, o pesquisador pode optar entre inúmeras alternativas em vários pontos ao longo do processo – das questões de coleta e de análise dos dados à apresentação dos resultados. Com base nessas decisões, o pesquisador montará o plano para seu estudo em um sentido duplo. O esboço planejado antecipadamente é traduzido em procedimentos concretos ou então, durante o processo, o plano é constituído e modificado em virtude das decisões tomadas em favor de alternativas específicas.

Ao discorrer sobre a preparação e os procedimentos antecedentes ao trabalho de campo, Blommaert e Jie (2010) defendem que a escolha pela etnografia, uma abordagem qualitativa de pesquisa, é uma decisão que coloca a pesquisa diante de uma série de requisitos e peculiaridades, os quais devem ser pensados e planejados de acordo com os objetivos e as possibilidades de concretização da investigação. Portanto, a escolha pela abordagem de pesquisa requer um prévio trabalho reflexivo diante do objeto de estudo e das demandas epistemológicas e metodológicas que surgem ao adotar determinada perspectiva, como é o caso da abordagem qualitativa.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador ou observadora no mundo e consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Sendo uma abordagem interpretativa do mundo, os/as pesquisadores/as realizam suas investigações nos cenários naturais em que os fenômenos acontecem, verificando os significados que as pessoas atribuem a eles:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A diversidade de métodos do campo investigativo qualitativo tem servido também às diversas áreas de estudo da Linguística Contemporânea, que cada vez mais se propõe a analisar os diversos modos como a linguagem se manifesta e atua na sociedade: a ADC é uma delas. Essa abordagem de estudos de caráter multidisciplinar, que une teorias oriundas das Ciências Sociais e da Linguística para compor seu arcabouço teórico, utiliza-se de métodos diversos para a coleta, geração e análise de dados não quantitativos, o que a situa, entre outros fatores, no enfoque qualitativo.

De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 33), o método desenvolvido pela ADC situa-se na tradição da pesquisa qualitativa, em virtude do foco na análise detalhada de textos e discursos: “Trata-se de um método que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social. Dessa forma, a ADC volta-se para o debate de um determinado problema social, contribuindo para a reflexão sobre ele”. Para os autores, por meio da pesquisa qualitativa, é possível examinar uma variedade de aspectos do processo social, por exemplo: o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos/as participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais; e os significados que produzem.

Enxergar sujeitos ao tecer olhares demorados, compreender a complexidade da prática social, longe de generalizações e perto de particularidades, e ver além do espaço tradicionalmente institucional, isso é o que proponho: uma etnografia da aprendizagem, pois retorno a um espaço que um dia foi meu chão profissional – a sala de aula – e que pressupõe que sobre ele já sei tudo, ou quase tudo. Entretanto, quero reaprender o ofício observando os detalhes da prática sob o olhar de quem está pesquisando não para avaliar, mas para melhor compreender. Habermas (1990) já dizia que sujeitos se revelam como fenômenos sociais e, não a priori, que se trata de uma história a ser recontada pelo/a pesquisador/pesquisadora, ressignificada em suas dimensões semânticas. Em outros termos, não podemos pressupor generalizações sem conhecer o modo como as relações entre os sujeitos

são tecidas. Para isso, acredito que a etnografia seja uma maneira eficaz de realizar essa reflexão.

A “história” que nesta pesquisa reconto é fruto dos múltiplos olhares através dos quais tenho construído minha(s) identidade(s): mesclam-se aqui a pesquisadora, a professora e a estudante. Para um trabalho etnográfico, minha experiência em sala de aula vem a somar e, ao longo do processo, tende a ser ressignificada, dado que, neste momento, os objetivos que me levam ao espaço escolar são outros, vão além da minha individualidade, carregando o engajamento e o compromisso social de usar o meu privilégio de ter acesso à prática da pesquisa acadêmica em favor da educação pública, em favor dos/as que dela precisam e dos/as que a constroem.

5.2 Planejamento como estratégia norteadora da pesquisa

Nesta seção, dando sequência aos percursos metodológicos desta tese, discuto e apresento o planejamento de pesquisa que norteou o meu trabalho de campo e o meu trabalho teórico de aprofundamento das teorias de base necessárias para a compreensão do objeto de estudo em questão.

Ramalho e Resende (2011) elaboraram um quadro-resumo contendo quatro etapas do planejamento de uma pesquisa em ADC, no qual a questão a respeito do relacionamento com os/as participantes está diretamente relacionada à epistemologia: “Como me posiciono, no papel de pesquisador/pesquisadora em relação aos/às participantes de minha pesquisa?”. No quadro, reproduzido e adaptado a seguir, está o planejamento elaborado com base na tomada de decisões de caráter ontológico, epistemológico e metodológico necessário para responder minha questão central de pesquisa: Como as práticas e os eventos de letramento presentes no processo de IPC realizado no NTPP são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral do estado do Ceará?

Quadro 8 - Etapas de planejamento de pesquisa

Planejamento de pesquisa		
1. Decisões de caráter ontológico (O que constitui o	Quais são os componentes ontológicos do mundo social?	<i>Discursos, relações sociais, ideologias, atividades materiais.</i>

<p>mundo social e o que pretendo investigar)</p>	<p>Quais deles pretendo investigar?</p>	<p><i>Discursos sobre a IPC no NTPPS; práticas e eventos de letramento; gêneros discursivos.</i></p>
<p>2. Decisões de caráter epistemológico (Sobre a natureza do conhecimento e a possibilidade de se gerar conhecimento sobre os componentes ontológicos identificados como essenciais)</p>	<p>O que poderia significar conhecimento a respeito das entidades ou da realidade social pesquisada?</p> <p>O que pretendo com esta pesquisa?</p> <p>Como posiciono-me, no papel de pesquisadora, em relação aos/às participantes de minha pesquisa?</p>	<p><i>Interpretação crítica e textualmente orientada acerca dos componentes ontológicos da realidade social pesquisada.</i></p> <p><i>Análise etnográfico-discursiva de práticas de letramento.</i></p> <p><i>Relacionamento próximo: o envolvimento direto com os/as participantes dispensa o tipo de imparcialidade previsto no paradigma positivista de pesquisa.</i></p>
<p>3. Decisões de caráter metodológico – geração/coleta de dados (Sobre as estratégias para coleta e/ou geração de dados para a pesquisa)</p>	<p>Como posso obter dados capazes de prover acesso aos componentes ontológicos que pretendo conhecer?</p> <p>Essas técnicas são coerentes com minha reflexão epistemológica e minhas questões de pesquisa?</p>	<p><i>Por meio de observação participante, entrevistas, grupos focais e registros documentais.</i></p> <p><i>Uma abordagem etnográfica multimetodológica pode ser capaz de conhecer a relação entre práticas, eventos, discursos, identidades e relações sociais e, portanto, pode realizar a reflexão explanatória prevista pela ADC.</i></p>
<p>4. Decisões de caráter metodológico – análise de dados (Sobre as estratégias para a sistematização e análise de dados)</p>	<p>Como posso organizar os dados em corpus/corpora passíveis de análise?</p> <p>Que estratégias analíticas são coerentes com os dados, os objetivos e as questões de pesquisa?</p>	<p><i>A organização dos dados deve ser feita mediante transcrição, descrição e interpretação de dados, a partir das categorias analíticas mais adequadas para a compreensão do objeto de estudo.</i></p> <p><i>A análise deve ser feita a partir de categorias textuais da ADC.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora (2020) com base em Ramalho e Resende (2011).

As etapas descritas no Quadro 8 aconteceram de modo contínuo mediante um processo inicial de planejamento e uma sequência de aprofundamento teórico sobre o objeto de estudo e sobre os modos como conduzir metodologicamente a pesquisa. Cada escolha foi feita de modo interligado às demais: as decisões e reflexões ontológicas orientam e limitam as decisões epistemológicas, que, por sua vez, impactam decisivamente o planejamento metodológico (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Araújo, Dieb e Costa (2017) discorrem sobre uma técnica de planejamento de pesquisa chamada Quadro Norteador de Pesquisa (QNP), sobre a qual têm se debruçado a desenvolver, sobretudo, nas aulas de metodologia no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), para fins de construção de objetos de pesquisa. O QNP²¹ é uma técnica facilitadora da construção dos objetos de pesquisa que tem a forma de uma tabela, na qual o/a pesquisador/pesquisadora deve expor, lado a lado e de modo articulado, suas questões, suposições de trabalho e objetivos projetados para a pesquisa. Trata-se de uma “metáfora visual” para organizar e interligar os elementos, as etapas e as técnicas que darão forma à investigação. Assim como as etapas de planejamento de pesquisa organizadas por Ramalho e Resende (2011), o QNP mobiliza a articulação coerente dos elementos e das etapas de uma pesquisa, haja vista que é fundamental “[...] apreender a pesquisa como uma atividade racional e não como uma espécie de busca mística” (BOURDIEU, 1989, p. 18). É necessário refletir e elencar os passos da pesquisa de forma consciente e com a devida articulação entre teoria e método. Para isso, ser capaz de identificar e relacionar ontologia e epistemologia é um passo inicial e imprescindível.

No entanto, esse exercício reflexivo nem sempre é fácil de ser realizado, pois demanda um conhecimento aprofundado de questões concernentes à filosofia da linguagem e do conhecimento. Neste estado “nascente, confuso e embrionário” da pesquisa, conseguir juntar as “peças que se tem na mesa” pode ser uma ação facilitada, pelo caráter didático e visual do QNP, visto que as lacunas a serem preenchidas no quadro, bem como a sua linguagem objetiva, podem remeter-nos a um estilo de exercício simples. Essa aparente simplicidade inicial pode ser aquilo que vai fazer os/as pesquisadores/as saírem do estado de misticismo e começar a encarar o trabalho com a devida concretude. A seguir, exemplifico o QNP (Apêndice A) com a

²¹ A proposta do QNP foi desenvolvida e aperfeiçoada no projeto Relendo Metodologias (REME), que foi executado em duas fases: a primeira fase correspondeu ao estágio de pós-doutorado do professor Dr. Júlio Araújo (UFC), supervisionado pela pesquisadora Vera Menezes (UFMG), no qual foi feita a análise de dissertações em Linguística Aplicada da UFMG e da UFC sobre linguagem e tecnologia a fim de investigar o *modus operandi* através do qual pesquisadores/as constroem seus objetos de pesquisa. A segunda fase correspondeu ao estágio de pós-doutorado do professor Dr. Lucineudo Machado (UECE), supervisionado por Júlio Araújo (UFC), no qual foram analisadas dissertações em Linguística Aplicada da UFC e da UECE sobre linguagem e tecnologia para investigar o *modus operandis* através do qual pesquisadores/as estabelecem interfaces teórico-metodológicas em suas pesquisas. Para aprofundamento em torno da proposta do QNP, sugiro a leitura integral do artigo de Araújo, Dieb e Costa (2017).

disposição do modo como foi respondida a sua parte inicial pertinente ao objetivo geral da pesquisa.

Figura 12 - Extrato do modelo de QNP adaptado e preenchido

Questão central	Suposição de trabalho central	Objetivo geral
Como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa (IP) realizado no NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma Escola em Tempo Integral do estado do Ceará?	As práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa (IP) realizado no NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas a partir da articulação entre gêneros, discursos e estilos (FAIRCLOUGH; 2001, 2003) em eventos de letramento específicos (STREET; 1984, 2014)	Analisar a construção das práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa (IP) realizado em uma Escola em Tempo Integral do estado do Ceará.

Fonte: elaborada pela autora (2020) com base em Araújo e Irineu (no prelo).

Na Figura 12, a questão central da pesquisa é a pergunta norteadora do desenrolar do trabalho, a qual possui uma suposição de trabalho central, que é redigida em forma de afirmação. Por fim, o objetivo geral, textualizado por meio do modo infinitivo do verbo, indica as ações que serão realizadas para comprovar (ou não) o que está sendo suposto como resposta para o problema inicial de pesquisa. No restante do QNP, elaborei quatro questões secundárias referentes aos objetivos específicos, as quais devem estar relacionadas a fundamentos teóricos, categorias e procedimentos analíticos capazes de respondê-las:

1. Quais os eventos de letramento que constituem o NTPPS na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
2. Quais as práticas de letramento que constituem o NTPPS na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?

3. Quais gêneros discursivos são mobilizados nas práticas de letramento realizadas no NTPPS na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?
4. Como gêneros, discursos e estilos articulam-se nos discursos de professores e professoras sobre o NTPPS em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)?

A meu ver, as questões de pesquisa, as suposições de trabalho e os objetivos refletem o posicionamento que adoto diante do meu objeto de estudo por meio da delimitação que cada um desses elementos permite fazer. Já a teoria e os procedimentos analíticos são decisões de caráter epistemológico, dado que com eles gerarei conhecimento sobre o meu objeto de estudo, ou seja, com eles a pesquisa será consolidada em termos de coleta, geração e análise de dados. Enxergo, assim, as escolhas de caráter metodológico como pertencentes ao universo epistemológico e, retomando, particularmente, a reflexão sobre o modo como me relaciono com os/as participantes da pesquisa, detalho adiante os procedimentos éticos fundamentais para a execução desta investigação.

5.3 Procedimentos éticos para formalizar e executar a pesquisa

Esta seção é dedicada aos procedimentos éticos realizados previamente ao trabalho de campo e por meio dela convido o/a leitor/a a refletir sobre a importância de tais procedimentos serem esclarecidos para que sejam bem executados e permitam que a prática de pesquisa seja bem realizada. De acordo com Flick (2009b, p. 57):

Refletir sobre os dilemas éticos não deverá impedir o pesquisador de realizar sua pesquisa, mas poderá ajudá-lo a conduzir o estudo de uma forma mais reflexiva e a alcançar a perspectiva dos participantes em um nível diferente.

Os procedimentos éticos desta pesquisa são pautados nos trâmites legais previstos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²² da UFC e, particularmente, pautados também na concepção epistemológica de construção de conhecimento com aproximação entre pesquisadora e participante(s), a qual tem orientado as

²² Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP – UFC por meio do parecer nº 3.687.997.

investigações envolvendo seres humanos no âmbito dos Estudos Críticos do Discurso.

Conforme Cameron *et al.* (1994), uma pesquisa colaborativa deve ser orientada por três princípios: o uso de métodos interativos e dialógicos, a abordagem de temas de interesse dos/as participantes e o compartilhamento dos resultados. A ADC, especialmente, tem-se pautado nesses princípios e desenvolvido uma metodologia de coleta e geração de dados comprometida com o respeito aos sujeitos e com a democratização do conhecimento gerado, através do retorno ao campo após a pesquisa, tanto para compartilhamento de resultados quanto para ações interventivas mais concretas, como palestras, oficinas e cursos.

No que diz respeito, particularmente, ao primeiro princípio citado anteriormente, a execução de métodos de coleta e geração de dados envolvendo seres humanos deve dar-se mediante a submissão para a avaliação do projeto de pesquisa ao comitê de ética da instituição da qual a pesquisa advém. Somente após aprovação do projeto é que o/a pesquisador/a pode dar início à execução da investigação.

As avaliações dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos têm sido norteadas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, desenvolvidas especificamente para direcionar pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Nessa última, tem-se importantes considerações sobre a especificidade da área em que a presente investigação está situada que podem esclarecer ao público leigo o modo como se desenvolve este tipo de pesquisa. Destaco as seguintes:

1. As Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista da ciência, da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas, bem como lidam com as atribuições de significados, práticas e representações, sem intervenção direta do corpo humano, com natureza e grau de risco específico;
2. A relação entre pesquisador/pesquisadora e participante constrói-se continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas;

3. O agir ético do/a pesquisador/pesquisadora demanda ação consciente e livre do/a participante;
4. A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos/as participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos/às participantes.

Essas considerações apresentadas na Resolução nº 510/2016 são fundamentais para o debate de validação dos métodos e técnicas desenvolvidos e utilizados por pesquisadores/as nas Ciências Humanas e Sociais, pois enfatizam o trato para com os/as participantes e a subjetividade diante dos dados oriundos deles. Além disso, com a subjetividade, pode-se explicitar a distinção diante das ciências que são tidas como exatas e que possuem um viés positivista, sob o qual as áreas de humanas tiveram que (tentar) se adequar no passado. Não se trata de uma tentativa de provar qualquer tipo de soberania, mas sim de reforçar a existência de mais de um modo de “fazer ciência” e evitar a insistência de adequação ao cientificismo positivista a todo custo, postura oriunda da redução do campo científico a um único modelo aceitável.

Nesta investigação, é fundamental a reflexão acerca da conduta ética desde o planejamento inicial até suas etapas finais, dado que a imersão prolongada no campo de pesquisa demanda uma postura flexível diante do relacionamento com os/as participantes e dos imprevistos que podem acontecer. O que chamo de conduta ética diz respeito ao comprometimento com os procedimentos legais exigidos pelo comitê de ética que avalia os projetos da universidade, os quais foram realizados na seguinte sequência:

1. Leitura das resoluções sobre pesquisa com seres humanos e do guia de orientação da Plataforma Brasil;
2. Reformulação/adaptação do projeto de tese nos moldes exigidos pela Plataforma Brasil;
3. Ida à escola *lócus* da pesquisa para a explicação dos procedimentos legais e conhecimento prévio do contexto do campo, tais como horários de aulas, quantidade de professores/as, projetos em andamento;
4. Redação dos documentos e coleta das assinaturas exigidas pelo CEP da UFC para a submissão do projeto:

- Folha de rosto devidamente preenchida (Anexo A), assinada e carimbada pela coordenação do programa de pós-graduação (documento gerado após o cadastro do projeto na Plataforma Brasil);
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): documento para ser assinado pelos/as professores/as (Apêndice B);
- Orçamento financeiro detalhado, informando quem assumirá as despesas, com assinatura da pesquisadora;
- Currículo Lattes do/a pesquisador/a principal;
- Carta solicitando apreciação do projeto ao CEP/UFC/Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq), direcionada ao coordenador, com assinatura da pesquisadora e da orientadora;
- Cronograma (Apêndice C);
- Autorização dos locais onde será realizada a pesquisa, com assinatura;
- Declaração de concordância em participar da pesquisa, com assinatura dos/as pesquisadores/as envolvidos/as na pesquisa.

5. Submissão de apreciação do projeto no *site* da Plataforma Brasil.

Somente após a aprovação do projeto pelo CEP da UFC é que foi permitida a realização da pesquisa de campo. Nessa etapa da pesquisa, foi necessário ter os documentos a serem assinados pelos/as participantes da pesquisa e o parecer de aprovação (Anexo B) a ser apresentado à gestão da escola a ser pesquisada. Por se tratar de um trabalho etnográfico, a duração da imersão no contexto pesquisado foi estimada em 12 meses, sendo o período inicial composto por técnicas de observação participante e coleta documental.

Antes, porém, realizei visitas para apresentar minha proposta etnográfica à gestão da escola e oficializar a permissão para realizar a pesquisa por meio da autorização da instituição em documento assinado pelo diretor e coletar dados institucionais, tais como a quantidade de estudantes da escola, de quais comunidades/bairros vinham, quantidade de professores/as e distribuição dos horários de aula.

Essas etapas preliminares estão respaldadas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), segundo o qual é necessário realizar um contato inicial para conhecimento exploratório de determinados aspectos da

realidade a ser pesquisada com vistas à elaboração adequada das estratégias de pesquisa para a redação do projeto e a efetiva entrada em campo.

Durante essa etapa, conversei com os/as três professores/as que ministravam as aulas do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), perguntei sobre as características básicas e obtive alguns planos e roteiros de aula, bem como o livro utilizado por eles/as. Com esse contato inicial, consegui tecer algumas considerações sobre as práticas e os eventos de letramento que estão presentes no dia a dia da escola e como eles articulam gêneros, discursos e textos em suas múltiplas semioses.

A fim tornar os procedimentos éticos replicáveis para o/a leitor que precise ou venha a precisar realizá-los, apresento um quadro que resume as suas etapas gerais:

Quadro 9 - Etapas para a realização dos procedimentos éticos de uma pesquisa envolvendo seres humanos

Etapas gerais para a realização dos procedimentos éticos de uma pesquisa envolvendo seres humanos	
ETAPA I Contextualização da pesquisa (quanto ao local/espço físico)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Definição/escolha</i> do local de pesquisa; 2. <i>(Re)conhecimento</i> do local de pesquisa (visita inicial); 3. Visitas sequenciais para <i>familiarização</i> com o local de pesquisa; 4. Conversa(s) com os/as responsáveis legais do local de pesquisa para <i>explicação</i> sobre os objetivos da pesquisa;
ETAPA II Formalização da pesquisa (quanto às questões institucionais)	<ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Formulação dos documentos</i> necessários para a submissão do projeto de pesquisa ao CEP; 6. <i>Coleta das assinaturas</i> (responsáveis legais do local de pesquisa, orientador/a da pesquisa, coordenador/a do programa de pós-graduação em que o/a pesquisador/a está vinculado/a) dos documentos necessários para a submissão do projeto de pesquisa ao CEP; 7. <i>Submissão do projeto de pesquisa</i> ao CEP (via site da Plataforma Brasil);
ETAPA III Execução da pesquisa (quanto aos procedimentos de coleta/geração de dados)	<ol style="list-style-type: none"> 8. <i>Apresentação do parecer de aprovação</i> do projeto de pesquisa aos/às responsáveis legais do local de pesquisa; 9. <i>Solicitação de participação</i> na pesquisa mediante preenchimento de TCLE; 10. <i>Realização dos procedimentos de coleta/geração adotados</i> (sugestão: começar pelas observações e concluir com entrevistas, grupos focais etc.).

Fonte: elaborado pela autora.

5.4 A epistemologia etnográfica e a concretização do trabalho de campo

O trabalho de campo pode, ou não, ser etnográfico em pesquisas qualitativas, ou seja, há uma série de fatores necessários para caracterizá-lo como tal e não somente a presença em determinado contexto. Por outro lado, para realizar uma etnografia é necessário haver trabalho de campo.

Falar em etnografia é falar em trabalho de campo, uma vez que uma das suas principais características é a imersão prolongada no contexto de pesquisa e, quando falo de campo, estou falando de um espaço físico e/ou virtual, de um contexto social e, sobretudo, das pessoas que dele fazem parte. No entanto, essa relação está longe de ser uma redução: a etnografia não é somente a etapa do trabalho de campo de uma investigação. Ela é antes de tudo uma postura adotada rumo à construção de conhecimento sobre determinado objeto de estudo, o que requer a mobilização de uma série de conceitos, teorias e procedimentos característicos de um “*savoir-faire* etnográfico” que perpassa todas as etapas de uma pesquisa.

De modo geral, designam-se como “pesquisa de campo” as investigações de cunho prático, ou seja, aquelas cujos pesquisadores/as geram e coletam seus dados nos contextos em que seu objeto de estudo está situado. Conforme Flick (2009b, p. 110), esse termo genérico pode fazer referência a uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia especial e assim por diante. Assim, o ponto em comum entre diferentes campos de pesquisa reside na necessidade de lidar com as pessoas que fazem parte desses contextos, bem como com eventuais problemas advindos do modo como esse relacionamento entre pesquisador/a e participante(s)²³ é desenvolvido ao longo de tempo de execução da pesquisa.

Como assegurar a colaboração de seus participantes potenciais no estudo e como conseguir não apenas que essas pessoas demonstrem boa vontade, mas que isso também leve a entrevistas concretas ou a outros dados (FLICK, 2009) são questionamentos norteadores dessa problemática que deve ser manejada com planejamento e estratégia, sobretudo, quando se trata de pesquisas caracterizadas pelo tempo prolongado em campo, como é o caso da etnografia.

²³ Flick (2009) define “participantes” como sendo as pessoas a serem entrevistadas ou observadas e salienta que no caso de pesquisas em instituições, o termo também se refere àqueles que devem autorizar ou facilitar o acesso. Por exemplo, em pesquisas realizadas em escolas, antes da entrada em campo, o pesquisador precisa ter acesso aos gestores que irão permitir a pesquisa e assinar os documentos necessários para a comprovação nos comitês de ética.

Além disso, é fundamental encarar o planejamento da pesquisa de modo flexível e adaptável tendo em vista que a realidade nem sempre estará em conformidade com o que está teoricamente posto na literatura de metodologia científica. Cabe ao/a pesquisador/a estar aberto/a a imprevistos, estar adepto/a a participar dos eventos presentes na prática social onde ele/ela está situado/a e adaptar os procedimentos metodológicos às especificidades do contexto e de seus participantes.

Segundo Agar (2006), a etnografia é uma epistemologia, uma forma de conhecer, e não um método específico. Assim, ela utiliza-se de um conjunto de métodos que podem ser utilizados em conjunto e/ou adaptados a fim de gerar/coletar dados para a compreensão e interpretação da realidade social de interesse do/a pesquisador/a. Dentre os métodos a serem empregados na pesquisa etnográfica, utilizei registro documental, registro fotográfico, observação (não participante e participante) entrevista semiestruturada e grupo focal.

Blommaert e Jie (2010, p. 5, tradução minha), ao defenderem a etnografia como um empreendimento epistemológico teoricamente consolidado, argumentam que:

[...] a etnografia também pode ser vista como um programa intelectual 'completo', muito mais rico do que apenas uma questão de descrição [...] envolve uma perspectiva de linguagem e de comunicação, incluindo uma ontologia e uma epistemologia, ambas importantes para o estudo da linguagem na sociedade, ou melhor, da linguagem e da sociedade²⁴.

De acordo com os pesquisadores, essa perspectiva faz da etnografia um empreendimento crítico que enxerga a complexidade da linguagem em sua constituição social com vistas a descrevê-la e interpretá-la. Assim, o olhar etnográfico diante das práticas sociais mobiliza procedimentos metodológicos de geração e coleta de dados, mas não se limita somente a eles, visto que suas bases ontológicas e epistemológicas demandam uma interpretação em dimensões contextualizadas histórica e socialmente.

A realidade, conforme Blommaert e Jie (2010), pode ser comparada a um jogo de futebol, em que, por mais que o foco seja colocado em torno dos

²⁴ No original: “[...] *ethnography can as well be seen as a ‘full’ intellectual programme far richer than just a matter of description [...] involves a perspective on language and communication, including ontology and an epistemology, both of which are of significance for the study of language in society, or better, of language as well as of society*”.

jogadores que estão com a bola, isso não significa que não esteja acontecendo mais nada no restante do campo. Pelo contrário, várias ações dos demais jogadores coexistem e articulam-se para que a partida aconteça.

Assim é a realidade social sob a ótica do/a etnógrafo/a: embora o foco esteja em um elemento específico de determinada prática social – no caso desta pesquisa, por exemplo, o foco é o discurso –, não significa que não haja outros elementos, outros momentos (FAIRCLOUGH, 2003), tais como as atividades materiais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças a serem levados em consideração na pesquisa e na análise. A etnografia, portanto, busca maneiras de registrar e interpretar a complexidade das práticas sociais a partir de um recorte feito por meio do objeto de estudo e do campo de investigação. Uma dessas maneiras é a articulação de mais de uma técnica de geração e coleta de dados.

Adoto, nesta pesquisa, a abordagem etnográfico-discursiva desenvolvida por Magalhães (2000) e Magalhães, Martins e Resende (2017), que associa métodos etnográficos ao discurso como dimensão da prática social e enfatiza a importância da ética durante o planejamento e a execução dos procedimentos de geração e coleta de dados da pesquisa. Além da ética, o compromisso com a validade e com a confiabilidade dos dados compõe a base que sustenta a reflexividade crítica a ser desenvolvida nesse tipo de investigação.

Os procedimentos de coleta e geração de dados desta investigação foram realizados mediante um trabalho de campo delineado pela epistemologia etnográfica de pesquisa (ANGROSINO, 2009; BLOMMAERT; JIE, 2010; FLICK, 2009a; FLICK, 2009b; GEERTZ, 1989; MAGALHÃES, 2000; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), segundo a qual o conhecimento da realidade social a ser pesquisada é construído com uma permanência prolongada em campo, de modo que o/a pesquisador/a consiga ter proximidade com os/as participantes e possa, assim, realizar os procedimentos escolhidos de modo natural e confortável para aquela comunidade. Assim, é possível o estudo de determinados grupos sociais a partir da pesquisa de campo nos locais em que o fenômeno a ser estudado acontece, a fim de selecionar, descrever e analisar dados com base nos aportes teórico-metodológicos adotados.

Trata-se de um processo baseado em observações, registros escritos e registros multimodais, que juntos moldam o relato etnográfico dos/as

pesquisadores/as. Destaco, ainda, que o desenvolvimento da pesquisa etnográfico-discursiva depende do relacionamento que se estabelece com os/as participantes, os/as quais devem ser vistos/as como colaboradores/as do processo investigativo.

Esse modo particular de etnografia, pautado no discurso e baseado em categorias textuais e/ou sociais, diferencia-se de outras etnografias. Sem querer entrar no relativismo de defender um ou outro método como melhor ou pior, destaco uma de suas principais particularidades: a relação entre pesquisadores/as e participantes precisa ser necessariamente próxima, pois almeja-se a geração/coleta de dados validados com princípios éticos.

Para isso, necessita-se de participantes dispostos/as a contribuir ao longo do processo investigativo, e não apenas de respostas dadas a todo custo ou por obrigação. Essa relação direta e colaborativa entre pesquisadores/as e participantes da pesquisa advém da posição ontológica e epistemológica adotada, a qual está diretamente relacionada a uma característica definidora da ADC: o caráter posicionado e engajado frente aos problemas sociais, que não demanda a tradicional busca por imparcialidade científica.

Seguindo outro viés, Mattos e Castro (2011), em seu livro sobre etnografia e educação, apontam a dificuldade de distanciamento entre pesquisadores/as e participantes como um problema que compromete a objetividade da pesquisa, questão tida como definidora de um trabalho científico na tradição positivista e que também tem permeado as abordagens qualitativas nas Ciências Humanas em geral. O modo como a relação entre pesquisadores/as e participantes é discutida pelas autoras supõe uma predefinição de mão única de como ela deve ser. Porém, questiono: uma pesquisa é objetiva somente se estabelecer esse distanciamento?

Defendo que a objetividade de uma pesquisa está relacionada com a clareza diante do desenho de suas etapas e do modo como elas se interligam na análise e na interpretação dos dados e que o distanciamento ou a aproximação com os/as participantes é uma tomada de decisão que faz parte do planejamento da investigação. Não se trata de algo dado *a priori*, mas de uma reflexão epistemológica e ontológica atinente ao objeto de estudo. A esse respeito, Ramalho e Resende (2011) dizem que todo planejamento deve ser percebido como um

potencial aberto e que, frequentemente, o desenrolar da investigação reorienta o planeamento inicial e indica ajustes necessários.

Uma característica da epistemologia etnográfica relacionada aos dados é que eles, por vezes, são gerados por meio da interação com os/as participantes da pesquisa (por exemplo, nos momentos de observações participantes em eventos), por vezes, são fruto do trabalho interpretativo de observação não participante do/a pesquisador/a e refletem o modo como seu olhar, em consonância com a ontologia por ele/a adotada, registrou e descreveu (por exemplo, na escrita das notas e diários de campo) aquele recorte da prática social. Trata-se do processo reflexivo característico da etnografia discursiva (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), o qual acontece, especificamente, por meio da relação existente entre os dados, os conceitos da literatura pertinente e as motivações dos/as pesquisadores/as. É com base nessa relação que os dados são interpretados e selecionados para compor o *corpus* da pesquisa.

Quando falo de geração de dados, estou me referindo ao processo de planeamento e execução de procedimentos que permitem ao/a pesquisador/a acessar aspectos específicos da realidade social e, posteriormente, materializá-los em textos. A escolha de um ou mais procedimentos deve levar em consideração o relacionamento com os/as participantes da pesquisa e com o tempo de imersão em campo: quanto mais familiarizado/a com o local e com as pessoas presentes rotineiramente ali, mais natural será a condução dos procedimentos, o que é um aspecto crucial para a validade dos dados gerados, tendo em vista que são registros de entrevistas, grupos focais e observações de campo.

5.5 Caracterização do campo de pesquisa e delimitação dos/as participantes

Esta pesquisa possui como pano de fundo um cenário de transição curricular vivenciado em uma escola específica situada em uma comunidade específica do interior do estado do Ceará. Não me interessa realizar uma avaliação de desempenho nem da escola como instituição, nem do currículo como modelo pedagógico. Faço uma descrição sobre o modelo de ensino atualmente proposto pela Seduc, pois é por meio dele que o local onde me coloco como pesquisadora tem se modificado. Um currículo escolar muda? Qual o percurso que a comunidade escolar realiza para consolidar esse currículo em suas práticas cotidianas? Que

impactos podem ser percebidos? Tais questões indicam uma posição, uma visão de mundo: as pessoas que constituem uma escola não são “tábulas rasas” a absorver regimentos e currículos teoricamente elaborados. Existe um processo, ou melhor, um caminho a ser percorrido.

Esse caminho tem seu início na construção de um novo modelo curricular a ser desenvolvido em tempo integral e, portanto, a ter sua quantidade de aulas ampliada: nove aulas de 60 minutos distribuídas entre 7h30 e 16h40 (fazendo guarda, é claro, aos intervalos para lanche e almoço). Diversificação da grade curricular é a palavra-chave. Para isso, propõem-se as chamadas disciplinas eletivas, os clubes e o NTPPS para se somarem à grade tida como tradicional, isto é, aquela já existente. As disciplinas eletivas surgem como optativas, a serem elaboradas pelos professores/as da escola com base em uma ementa que obedeça à carga horária estimada, as quais podem abordar conteúdos diversificados teóricos e/ou práticos. Os clubes surgem como uma proposta de protagonismo estudantil, dado que a prioridade é que sejam disciplinas pensadas e desenvolvidas pelos/as discentes.

A outra vertente dos clubes é o seu desenvolvimento por parte de membros externos ou outras pessoas da comunidade escolar, por exemplo, ex-alunos/as, pais, profissionais e pessoas em geral que possam trazer seus conhecimentos para se somarem à grade curricular da escola. Por fim, o NTPPS, implementado em algumas escolas da Seduc antes da proposta de ensino em tempo integral, é escolhido para ser um dos pilares da nova modalidade de ensino, principalmente, por ser guiado pela pesquisa (científica) como princípio norteador.

Esse modelo de ensino em tempo integral que tem sido implementado no estado do Ceará dialoga com as mudanças previstas em nível nacional por meio da proposta do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) e da homologação da BNCC, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da Iniciação à Pesquisa, pois a referida base indica o pensamento científico, crítico e criativo como sendo uma das competências²⁵ a serem mobilizadas ao longo da Educação Básica em um campo de atuação específico: campo das práticas de estudo e pesquisa. Desse modo, o campo investigativo dessa pesquisa possui como

²⁵ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

característica basilar uma rotina pedagógica integral que possui a Iniciação à Pesquisa como um de seus pilares.

Inicialmente, tracei um planejamento que contemplava também a participação direta dos/as estudantes na pesquisa. Porém, a inesperada pandemia pelo novo coronavírus (Covid-19) foi um obstáculo que surgiu e demandou modificações na execução do processo de coleta e geração de dados e também na definição dos/das participantes da pesquisa: diante da dificuldade de comunicação durante o período de isolamento social, optei por diminuir a quantidade de participantes a serem entrevistados e a participarem do grupo focal de modo a contemplar somente professores/as por serem os atores sociais com quem eu já tinha contato e proximidade para conversar e solicitar os momentos remotos para as entrevistas e para o grupo focal. Desse modo, delimito os/as professores/as da escola como os participantes da investigação. Isso significa que escolhi interpretar essa realidade social por meio da ótica desses atores sociais²⁶.

A delimitação dos/as participantes não foi referente a uma amostragem de todos os atores sociais que fazem parte da rotina da escola. Como o meu foco recai sobre professores/as que orientam a Iniciação Científica, defini uma quantidade representativa por área do conhecimento a fim de contemplar o modo como professores de diferentes disciplinas representam o NTPPS em seus discursos: 3 de disciplinas da área de Linguagens, 2 de disciplinas das Ciências humanas e 3 das disciplinas de Ciências da natureza. Vale ressaltar que idade, tempo de serviço na escola e titulação acadêmica não foram aspectos considerados para a escolha desses/as participantes, mas sim a experiência atual no processo de orientação dos/as estudantes do NTPPS.

O modo como os/as participantes são mencionados/as nesta investigação obedece à questão ética de sigilo de identificação e segue uma nomeação genérica sem menção à disciplina que leciona na escola²⁷:

²⁶ Ao longo da análise a qual o/a leitor/a terá acesso no capítulo subsequente, há considerações feitas acerca do NTPPS, da escola e dos/as estudantes que são provenientes dos discursos docentes acessados.

²⁷ Optei por não mencionar a disciplina específica de cada professor/a para evitar possíveis suposições ou tentativas de identificação deles/as quando tiverem acesso aos resultados da pesquisa.

Quadro 10 - Nomeação genérica dos/das participantes da pesquisa

NOMEAÇÃO GENÉRICA DOS/DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Professor A
Professor B
Professor C
Professora D
Professora E
Professora F
Professora G
Professora H

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo definido os/as participantes, passemos para a descrição dos procedimentos de coleta e geração de dados cientes de que, em sua totalidade eles permitem a imersão necessária para interpretar o NTPPS de modo amplo e que por meio de um recorte deles, surgiu o corpus para a análise que o/a leitor/a contemplará no capítulo seguinte.

5.6 Procedimentos de coleta e geração de dados e adaptações necessárias

Os procedimentos utilizados ao longo da imersão etnográfica durante esta pesquisa foram: coleta documental de artefatos textuais; notas de campo; observação participante e não participante; entrevista semiestruturada e grupo focal para aprofundar, confirmar e/ou refutar considerações preliminares feitas na fase planejamento e aprofundamento teórico do objeto de estudo. Concluída essa fase, começou o momento em que me debruçarei sobre o arcabouço teórico-metodológico da ADTO para fazer a análise do NTPPS como prática de letramento acadêmico dando ênfase aos discursos materializados nos textos gerados ao longo do trabalho de campo (etapa que compõe o capítulo de análise desta tese).

Entendendo a etnografia como um empreendimento teórico e prático que está presente em todas as etapas de uma pesquisa, faz-se necessário compreender que há um processo de preparação que antecede a fase de campo, o qual é caracterizado por uma série de decisões²⁸ tomadas com base em aspectos

²⁸ *Sequência de decisões* é a expressão usada por Flick (2009b, p. 138) para caracterizar o processo de construção da pesquisa qualitativa, abordagem dentro da qual os estudos etnográficos estão inseridos.

epistemológicos e ontológicos, ou seja, em como o conhecimento acerca do objeto de estudo será desenvolvido e com base em quais conceitos e noções de mundo.

O diferencial desse processo de tomada de decisões na etnografia é que ele é caracterizado por uma flexibilidade necessária: segue-se um plano de pesquisa guiado pelos preceitos teóricos de metodologia que tende a ser modificado ao longo das etapas de execução, sobretudo, os aspectos ligados ao relacionamento entre pesquisador e participante(s) a fim de garantir uma conduta ética durante os procedimentos de coleta e geração de dados. Assim, flexibilidade não deve se confundir com falta de planejamento, mas sim fazer parte dele.

Trago essa questão aqui porque, sem essa flexibilidade, esta investigação não teria sido possível, pois o cenário de pandemia que compôs o contexto mundial em 2020 modificou todos os contextos da vida social, em especial a vida pública e a utilização de espaços coletivos. Por conta do isolamento social como medida sanitária de urgência que se estendeu ao longo de todo o ano, foi necessária uma adaptação instantânea nas escolas e, portanto, nas práticas pedagógicas que passaram da modalidade presencial para a modalidade remota. Do mesmo modo, as práticas acadêmicas de pesquisa precisaram ser repensadas e reformuladas.

Nesta investigação, mantive o planejamento estabelecido (ver seção 5.2 deste capítulo), mas mobilizei esforços de ordem metodológica para fazer ajustes nos procedimentos de coleta/geração de dados. Para isso, utilizei “tecnologias de mediação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 42), como aplicativo de mensagens para celular (*WhatsApp*) e plataformas digitais para chamadas de vídeo (*Google Meet*), elaboração de formulários (*Google Forms*) e compartilhamento de documentos (*Google Drive*) para manter uma relação com os/as participantes e conseguir dar prosseguimento à pesquisa. Esses procedimentos foram possíveis devido à característica “textualmente mediada *on-line* e *offline*” (MAGALHÃES, 2019, p. 9) das relações sociais contemporâneas, que, mediante recursos materiais, conseguem ser estabelecidas e mantidas em formato síncrono e assíncrono.

Os dados oriundos desses procedimentos foram organizados e analisados por meio de triangulação (FLICK, 2009b), que consiste na combinação de múltiplas técnicas de geração e/ou coleta de dados a fim de tecer comparações e reflexões que identifiquem aspectos distintos e diferentes interpretações do objeto de estudo. Trata-se de um “[...] grande quebra-cabeça no qual os diferentes pedaços

e tipos de dados precisam ser reunidos para produzir uma imagem abrangente”²⁹ (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 65). Assim, foi possível realizar uma interpretação do objeto de estudo sob múltiplos pontos de vista e atingir meus objetivos de ir além da análise linguística do texto e investigar criticamente as questões sociais que o envolvem. Antes disso, passemos a descrição dos procedimentos de coleta/geração de dados e das adaptações que foram necessárias.

5.6.1 Coleta documental

A coleta documental é um procedimento de coleta de dados, haja vista que o esforço realizado é para capturar e arquivar textos que fazem parte do contexto pesquisado e/ou fazem referência a ele, permitindo a descrição do fenômeno e do objeto de pesquisa. O local onde obtive acesso a esses textos foi a escola *lócus* da pesquisa e alguns sites institucionais, tais como o site da SEDUC. Esse procedimento foi executado no início da pesquisa, especificamente, durante a fase de definição do local do trabalho de campo e da redação do projeto inicial.

Os documentos aos quais tive acesso foram: documentos oficiais norteadores da proposta de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará; planos de aula do NTPPS disponibilizados por professores e professoras por meio da plataforma *Google Drive* juntamente com material de orientação pedagógica, roteiros e material didático (todos eram materiais produzidos pela SEDUC e instituições parceiras); projetos de pesquisa de estudantes, cadernos de campo de estudantes, produções textuais de atividades e *banners* de divulgação das pesquisas realizadas pelos/as estudantes.

5.6.2 Notas de campo

As notas de campo são parte do conjunto de dados da pesquisa. Elas são fundamentais para registrar o andamento do trabalho de campo de modo subjetivo e particular. São importantes não apenas por fornecer informações sobre o que é observado no dia a dia da pesquisa, mas por serem um registro do modo como o/a pesquisador/a testemunha os fatos, como surpresa, expectativa, etc. Em conjunto

²⁹ No original: “*It is one big jigsaw puzzle in which the different bits and types of data have to be put together so as to yield a comprehensive picture*”.

com os artefatos textuais (registros fotográficos, gravações, roteiros de aula, etc.), as notas de campo

[...] nos permitem fazer uma reconstrução cuidadosa do lugar, tempo e ocasião em que fizemos nosso trabalho. Ela nos ajuda a lembrar e recuperar recursos, detalhes, personagens, uma atmosfera que achamos crucial para a nossa compreensão do que aconteceu³⁰ (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 58).

Como registro do andamento da pesquisa, as notas de campo permitiram registrar lembretes sobre ações a serem realizadas na pesquisa e a tecer comentários escritos sobre particularidades percebidas durante as observações e durante as entrevistas. Nesse ponto, uma ressalva é importante: muitos manuais de condução de pesquisa de campo alertam para o possível constrangimento gerado ao se fazer anotações na presença dos/as participantes da pesquisa, o que foi difícil de perceber por causa do formato de observação mediada por chamada de vídeo. Outras notas de campo desta pesquisa foram anotações feitas após as interações com os/as participantes, as quais foram escritas livremente em formato de resumo do que havia acontecido.

Por fim, destaco aqui a minha definição de notas de campo: são ao mesmo tempo um procedimento de geração de dados no sentido de que são produzidas pelo/a pesquisador/a e são os próprios dados em si. São processo e produto ao mesmo tempo, pois podem originar-se de outros procedimentos, tais como da observação não participante e participante e constituir-se como registro documental deles.

5.6.3 Observações não participantes e participantes

As observações podem ser não participantes e participantes, ou seja, sem interação ou com interação do/a pesquisador/a e são realizadas ao longo de toda a pesquisa. Na perspectiva etnográfico-discursiva, a imersão em campo deve ser por períodos extensos a fim de permitir que o/a pesquisador/a se torne um “componente ativo do campo observado” (FLICK, 2009b, p. 204). Conforme Spradley (1980, p. 34), há três fases da observação participante: a observação descritiva, a observação

³⁰ No original: “[...] allow us to make a careful reconstruction of the place, time and occasion on which we did our work. It helps us remember and recall features, details, characters, an atmosphere we found crucial for our understanding of what went on”.

focalizada e a observação seletiva, as quais servem, respectivamente, para conhecer o campo, desenvolver as questões de pesquisa e identificar exemplos que aprofundam a interpretação acerca do que já foi encontrado.

Nesta pesquisa, a observação descritiva faz parte da etapa de contextualização referente à parte I dos procedimentos éticos (rever Quadro 9 – Etapas para a realização dos procedimentos éticos de uma pesquisa envolvendo seres humanos), pois esses primeiros momentos diante do campo servem para conhecê-lo e para contextualizar a pesquisa para os atores sociais local a ser pesquisado. É uma questão ética fundamental tornar a pesquisa clara para os/as participantes.

A observação focalizada e a seletiva foram realizadas em diferentes momentos, tanto de modo não participante quanto participante. Uma questão relevante foi a quebra de hierarquia prevista: durante o planejamento da pesquisa, parecia óbvio que as primeiras observações fossem não participantes e após um tempo eu começassem a exercer certa participação. No entanto, todos os eventos observados foram participantes com exceção das interações via grupos de *Whatsapp* em que não me manifestei em nenhum momento. Considero, então, a presença nos grupos de *Whatsapp* uma maneira alternativa de observar como professores/as se comunicam entre si e como se comunicam com estudantes, principalmente durante a pandemia que estreitou as relações mediadas digitalmente.

5.6.4 Entrevistas semiestruturadas

O procedimento de realização das entrevistas seguiu os princípios éticos de pesquisa e o primeiro passo foi conversar com as pessoas individualmente e pedir para que elas participassem. O critério de escolha dos/as participantes a serem entrevistados/as foi que fossem professores/as da escola e que participassem do NTPPS como orientadores/as das pesquisas realizadas pelos/as estudantes. Saliento que foi imprescindível a familiarização com a escola e já ter passado pela etapa de observações para iniciar a etapa de entrevistas, haja vista Conforme Flick (2009 a ou ?, p. 159):

[...] a estrutura local e temporal apresenta-se menos claramente delimitada do que em outras situações de entrevista nas quais tempo e lugar são organizados exclusivamente para a entrevista. Aqui, as oportunidades para

uma entrevista normalmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares.

Nesse momento, foi fundamental informar as questões éticas que garantem que não há a identificação dos/as participantes. Para fazer a entrevista, foi necessário solicitar a leitura e a assinatura do TCLE. No formato presencial, eles deveriam ser impressos para que os/as participantes assinassem uma via para eles e uma para arquivar nos documentos da pesquisa. Para tornar o TCLE disponível em meios digitais, disponibilizei-o em formato PDF em uma pasta na plataforma *Google Drive* e coletei as autorizações de participação dos/das professoras pela plataforma *Google Forms*. Essa adequação dos procedimentos éticos foi realizada com base nas orientações fornecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em 05 de junho de 2020³¹ para a realização de pesquisas em ambiente virtual durante a pandemia. Vejamos as informações obrigatórias a compor o Registro de Consentimento online e o modo como a coleta de assinaturas foi adaptada para o *Google forms*:

Figura 13 - Informações obrigatórias do Registro de Consentimento *on-line*

Registro de Consentimento

O presente formulário é um Registro on-line de Consentimento para participar da pesquisa "Múltiplos letramentos na Iniciação à Pesquisa Científica no Ensino Médio", realizada pela pesquisadora Claudênia de Paula Lemos, devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) completo está disponível para impressão e para download através do link

<https://drive.google.com/drive/folders/1WQ3Yixc4hQfro5g3RkGGW8G6W2eF8cDs?usp=sharing>

Orientações:

- Você receberá uma via do TCLE assinada pela pesquisadora.
- Faça uma cópia/ download do TCLE para fins de comprovação de sua participação na pesquisa.
- Ao optar pela impressão do TCLE, marque a opção imprimir "cabecinhos e rodapés", para ter o link e a paginação do documento.
- Leia o documento (TCLE) disponibilizado pela pesquisadora e em seguida registre abaixo a sua decisão de participar da pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora via *Google Forms*.

³¹ Documento disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CAR_TAS/Comunicado05-06-2020SEI-MS0015188696CHS.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

Figura 14 - Registro de assinatura *on-line*

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa conforme consta no TCLE disponibilizado. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. *

Declaro que li o TCLE e aceito participar da pesquisa.

Nome do/da participante da pesquisa: *

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Fonte: elaborada pela autora via *Google Forms*.

A comunicação com os/as participantes foi feita via *Whatsapp*, por meio do qual enviei explicações escritas que resumiam o que estava no TCLE e posteriormente agendei reuniões pelo *Google Meet* para fazer as entrevistas. Houve uma demora na execução desse procedimento por conta da comunicação via *Whatsapp* ser fragmentada, o que gerou demora nos agendamentos.

Ressalto que as entrevistas semiestruturadas, que se caracterizam por conter perguntas que podem ser respondidas abertamente, foram transcritas para que pudessem ser analisadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos da ADC respaldados pelos NEL. É necessário salientar que as entrevistas semiestruturadas não são um tipo de interrogatório e que as perguntas elaboradas previamente são um roteiro para a condução da “conversa” com os/as participantes. São momentos de interação em que os/as participantes devem se sentir à vontade para responder ao que for perguntado de forma espontânea e cabe ao/a pesquisador/a mediar a situação sem imposições de tempo e de tópico. Por exemplo, é comum que os participantes façam comentários que aparentemente se distanciem das perguntas, mas o ideal é ouvir tudo o que eles têm a dizer, pois, conforme Blommaert e Jie (2010, p. 47):

[...] nem tudo o que há para ser descoberto pode ser descoberto perguntando. Nem todo mundo tem uma opinião sobre tudo e, às vezes, sua pergunta pode ser a primeira vez que eles são solicitados a formar uma opinião sobre isso³².

³² No original: “[...] not all there is to be found out can be found out by asking. Not everyone has an opinion about everything, and sometimes, your question could be the first time they are asked to form an opinion about it”.

Outra questão importante sobre o que os/as participantes têm a dizer é o modo como eles/elas representam a realidade da qual estão falando (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 124):

Na pesquisa vamos encontrar fortes contradições entre aquilo que é expresso por participantes e o que, de fato, observamos. Sentimos atração pelas representações nas falas e nos relatos de participantes, que talvez signifiquem suas idealizações sobre a prática social. Porém, sentimo-nos igualmente atraídos pela força de suas ações, que muito frequentemente, contrariam o que eles dizem. É esse embate de contrários que pode conferir validade à ADC.

Esse embate de contrários é perceptível, sobretudo, ao se utilizar mais de um procedimento de coleta/geração de dados, os quais, quando registrados sistematicamente e analisados por meio de triangulação, permitem uma descrição profunda da prática social e das representações particulares dos/as participantes com relação a ela.

As entrevistas foram divididas em duas partes: a primeira destinada às informações sobre nome, idade e tempo em que está trabalhando na rede pública de ensino realizada de modo assíncrono via *Whatsapp* e a segunda realizada de modo síncrono destinada aos seguintes questionamentos a serem respondidos abertamente pelos/as professoras em videochamadas pela plataforma interativa *Google Meet*:

1. Comente sobre a sua experiência com pesquisa ao longo da vida (ensino médio, graduação, pós, orientação de trabalhos etc).
2. Para você, o que é uma pesquisa científica?
3. Como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola?
4. Comente sobre a sua relação com professores e estudantes durante a elaboração das pesquisas realizadas no NTPPS.
5. Comente sobre os assuntos que são abordados no NTPPS.
6. Se dependesse de você, o que deveria ser mudado no NTPPS e na escola?
7. Comente sobre as dificuldades que você teve/tem com o NTPPS na escola (antes e durante a pandemia).

Todas as entrevistas foram transcritas fazendo menção aos/às participantes por meio de nomeação genérica (ver Quadro 10 – nomeação genérica

dos/das participantes da pesquisa, p. 88) e obedeceram a convenções de registro de fala. Vejamos:

Quadro 11 - Convenções de transcrição

CONVENÇÃO	SIGNIFICADO
P(a)	Pesquisadora
Participante	Nomeação genérica
/	Interrupção no fluxo da fala
...	Pausa na fala
[]	Fala simultânea
Letra Maiúscula	Ênfase
Entre hífen	Repetição
Número	Fala

Fonte: Adaptado de Magalhães (2000, p. 15).

5.6.5 Grupo focal

Os grupos focais podem ser definidos como um tipo de entrevista coletiva e seguem o mesmo roteiro das entrevistas semiestruturadas e os mesmos padrões de transcrição. O grande diferencial desse procedimento é gerar discussões em grupo que permitem perceber como o grupo social participante (no caso, professores/as) da pesquisa compartilha representações e opiniões acerca dos temas tratados ali. Por meio desse procedimento, é possível acessar discursos sobre representações e identidades compartilhadas socialmente.

Os grupos focais “[...] buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão de grupo” (FLICK, 2009b, p. 179); são reuniões em que também se discutem temas transversais de importância para os/as participantes e que foram apresentados por eles/elas nas entrevistas. As questões norteadoras são as mesmas das entrevistas, mas não devem ser abordadas de modo direto. O ideal é promover a discussão em grupo trazendo os temas das questões em formato de afirmativas sobre respostas/pontos em comum que tenham surgido nas entrevistas realizadas.

Um aspecto que é relevante e que diferencia o modo como o debate é realizado em um grupo focal é o nível de familiaridade existente entre os/as participantes da pesquisa. Há contextos em que as pessoas podem não conhecer ou conhecer apenas “de vista” os demais integrantes do grupo focal, o que pode

dificultar o desenvolvimento da interação e do teor de conversa que é esperado. Quando o grupo é composto por pessoas que já se conhecem e possuem vínculo, como no caso dos/as professores desta pesquisa, a condução da discussão é mais fluida e natural. Esse procedimento foi realizado através da plataforma *Google Meet* e contou com a participação de todos os professores que haviam sido entrevistados individualmente.

Assim como nas entrevistas semiestruturadas, houve dificuldade no agendamento, principalmente por ser necessário um ajuste de horário comum a todos/as. Diferentemente do que acontece quando a pesquisa é presencial, não foi possível encontrar uma “brecha” durante as observações dos eventos para reunir os/as participantes ao mesmo tempo.

Os procedimentos de coleta/geração de dados apresentados nesta seção foram organizados em etapas e relacionados aos procedimentos norteadores da etapa analítica desta tese a fim enfatizar a coerência entre aspectos metodológicos e aspectos analíticos/teóricos. Vejamos:

Quadro 12 - Procedimentos de coleta, geração e análise dos dados da pesquisa

Etapa	Procedimento de coleta/geração de dados	Dados gerados/coletados	Procedimento analítico
Fase inicial	Coleta documental	Documentos oficiais norteadores; planos de aula; roteiros; registros fotográficos; produções textuais; <i>banners</i> ; projetos de pesquisa; cadernos de campo.	Descrever o contexto da pesquisa: a escola, a proposta de Ensino Médio em tempo integral, o NTPPS. Descrever a estrutura genérica dos artefatos textuais relacionando-os com os eventos de letramento.
Fase inicial	Observação não participante e participante	Notas de campo; diário de pesquisa.	Ler e organizar as informações registradas ao longo da pesquisa para compor o relatório de campo.
Fase intermediária	Entrevista semiestruturada	Discursos materializados em entrevistas transcritas e nos documentos.	Utilizar as categorias dos significados do discurso para fazer a análise textualmente orientada.
Fase intermediária	Grupos focal	Discursos materializados em entrevistas transcritas e nos documentos.	Utilizar as categorias dos significados do discurso para fazer a análise textualmente orientada.
Fase final	-	-	Triangular os dados coletados/ gerados nas diversas técnicas utilizadas.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

No Quadro 12, as etapas da pesquisa estão divididas em fases inicial, intermediária e final, compostas por procedimentos de coleta/geração de dados e procedimentos analíticos. Ressalto que o procedimento de observação que teve início na fase inicial e presencial esteve presente também na fase intermediária de entrevistas e grupos focais, pois considero a presença prolongada no campo um fator crucial para interligar as diferentes fases práticas da pesquisa e manter um bom relacionamento com os/as participantes. A partir dos dados aos quais tive acesso ao longo das etapas descritas, delimito o *corpus* do seguinte modo:

Corpus documental: documentos curriculares norteadores desenvolvidos pela Seduc, material didático do NTPPS (versão do/a estudante) e edital do Ceará Científico (evento de divulgação científica realizado pela Seduc);

Corpus etnográfico: notas de campo, transcrição das entrevistas semiestruturadas e transcrição do grupo focal.

Para realizar a análise, o *corpus* foi reunido e descrito com base nas categorias dos elementos constituintes dos eventos de letramento (HAMILTON, 2000): participantes, ambientes, artefatos e atividades e nas categorias dos significados do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003): significado acional, significado identificacional e significado representacional.

Tendo realizado esse percurso em torno da construção da pesquisa desde o seu planejamento até a sua execução em campo, passemos ao capítulo analítico desta tese.

6 ANÁLISE DO NTPPS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO: EVENTOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E DISCURSOS

Pesquisas de campo engajadas são potencialmente transformadoras de modos de compreensão da realidade social, podendo resultar efeitos positivos para os/as participantes da pesquisa, desde que se assumam pressupostos dialógicos na condução da investigação.

(RESENDE, 2012, p. 109)

Neste capítulo, analiso o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), projeto de reorganização curricular das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará, por meio de seus eventos de letramento (HAMILTON, 2000; STREET, 1984, 2014) envolvendo a Iniciação à Pesquisa (IP). O meu intuito é investigar como as práticas de letramento presentes no NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do estado do Ceará.

Ao construir uma definição do NTPPS como prática (social) de letramento acadêmico, desenvolvo uma análise multidimensional a fim de dar conta dos elementos discursivos e não discursivos que lhes são constituintes. Essa análise está organizada com base em três dimensões: institucional, situada/sociomaterial e discursiva. Particularmente, na dimensão institucional e na dimensão situada/sociomaterial, identifico e descrevo o modo como os gêneros discursivos materializados em textos, os eventos e as práticas de letramento atuam na constituição do NTPPS como prática de letramento acadêmico. Na dimensão discursiva, analiso o modo como os/as professores/as participantes da pesquisa constroem representações acerca do NTPPS, como agem e como se identificam por meio da linguagem.

Na seção 6.1 descrevo a proposta de EMTI a partir dos aspectos institucionais e pedagógicos presentes nos documentos norteadores da SEDUC e nos materiais didáticos de apoio dos/as professores/as e dos/as estudantes a fim de apresentar o NTPPS em sua dimensão institucional. Essa seção cumpre a função de contextualizar e descrever o NTPPS por meio dos diferentes gêneros materializados em textos, os quais são mediadores da prática de letramento investigada. Ao fazer essa descrição, apresento o caráter institucional que caracteriza a definição de letramento acadêmico (Tusting *et al.*, 2019) que adoto nesta pesquisa.

Em seguida, na *seção 6.2*, identifico e descrevo os eventos de letramento acadêmico através de seus elementos constituintes (participantes, ambientes, artefatos e atividades), apontando as práticas de letramento que derivam deles para descrever o que chamo de dimensão situada/sociomaterial. Na *seção 6.3*, sob a ótica dos significados do discurso propostos por Fairclough (2001, 2003), teço uma análise textualmente orientada dos discursos de letramento (RIOS, 2014) que estão presentes nesses eventos e indicam quais representações de letramento acadêmico os/as professores/as constroem, como se identificam e como agem diante do modelo de educação em tempo integral implementado pela SEDUC. Desse modo, descrevo a dimensão discursiva do NTPPS.

6.1 Dimensão institucional da prática

De acordo com a Seduc, o NTPPS propõe uma reorganização curricular do ensino médio através do trabalho transdisciplinar com competências socioemocionais e cognitivas por meio de temáticas transversais, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Além disso, trata-se de um dos componentes curriculares que compõem a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará³³, a fim de desenvolver nos/nas estudantes competências cognitivas e socioemocionais, através de temas transversais e de metodologias ativas de ensino envolvendo a iniciação à pesquisa científica como instrumento problematizador e potencializador da compreensão do mundo.

O que chamo de dimensão institucional diz respeito ao conjunto de características institucionais, ou seja, estruturantes de uma entidade formal (re)conhecida socialmente que fazem parte da prática social investigada situada na educação básica. Particularmente, descrevo aqui as características institucionais verificadas nas práticas e eventos de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa realizado no NTPPS no Ensino Médio do estado do Ceará considerando o modo como elas são discursivamente construídas e textualmente materializadas. A descrição que faço é baseada na coleta documental realizada, mediante a qual tive acesso a documentos oficiais norteadores da proposta de ensino médio em

³³ A Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará, implementada no ano de 2007, consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências em atividades pedagógicas.

tempo integral no estado do Ceará; planos de aula do NTPPS, material de orientação pedagógica, roteiros e material; projetos de pesquisa de estudantes, cadernos de campo de estudantes, produções textuais de atividades e *banners* de divulgação das pesquisas realizadas pelos/as estudantes.

Considero como institucionais as características formais que estruturam dada prática social e lhes confere reconhecimento, autoridade e prestígio de modo permanente ao longo do curso histórico da sociedade. Desse modo, uma prática é institucional quando realizada historicamente em uma instituição/órgão formal que opera em contextos específicos por meio de atores sociais específicos e para fins específicos. Por exemplo, a prática social da educação pode ser observada em eventos sociais dentro do espaço escolar, local onde a instituição escola está materializada.

Diferentes grupos sociais reconhecem a prática social da educação, seja para defendê-la ou para criticá-la, para prestigiá-la ou deslegitimá-la, de modo que ela permanece sempre dentro do conjunto de elementos estruturantes da sociedade. Além disso, ao tratar de práticas institucionais, é fundamental identificar os elementos constituintes de sua formalidade, quais sejam: instituição formal onde está inserida, atores sociais que possuem papel social de prestígio por meio de cargo/profissão, o que confere (em geral) posição de poder, amparo legal por meio de documentos, leis e regimentos, o que tem sido chamado de gêneros de governança por Fairclough (2001) e relações amplas com outras instituições de igual prestígio de modo a manter uma interdiscursividade que fortalece os discursos dominantes dessas práticas.

O NTPPS, em sua dimensão institucional, caracteriza-se em primeira instância por sua filiação a proposta de ensino em tempo integral da rede pública estadual ao compor sua grade curricular como uma disciplina e ser um princípio pedagógico norteador. Essa dimensão está materializada nos documentos descritivos da grade curricular e nos documentos norteadores da implementação dessa proposta de ensino pela Seduc. Por meio desses textos, foi possível mapear uma mescla entre discursos pedagógicos, institucionais, políticos e econômicos. Ou seja, a prática discursiva do NTPPS é constituída de uma ordem de discursos de diferentes contextos da estrutura social por meio de uma relação interdiscursiva materializada em textos de gêneros de governança (FAIRCLOUGH, 2001). Vejamos em detalhes:

Começo com a descrição da grade curricular da proposta de EMTI: na escola *locus* desta investigação, a grade curricular é composta por uma base nacional comum e por uma parte diversificada. A parte de base comum é composta por disciplinas das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas distribuídas do seguinte modo:

Figura 15 - Base nacional comum de disciplinas das EEMTI

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (Intervalo)	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	05	
	Redação	01	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
MATEMÁTICA	Matemática I	00	06
	Matemática II	00	06
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	02	03
	Química	02	03
	Física	02	03
HUMANAS	História	02	03
	Geografia	02	03
	Sociologia	01	02
	Filosofia	01	02
Total Base Comum		30	

Fonte: Seduc. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_004_2017.pdf

A parte diversificada da grade curricular da escola é composta atualmente por cinco clubes³⁴ e 20 disciplinas eletivas, sendo que algumas delas são ofertadas em mais de um horário, a exemplo das eletivas de Português e Matemática. Além das eletivas e dos clubes que são ofertados semestralmente para todas as séries e que são escolhidos individualmente pelos/as estudantes, a grade diversificada é composta por uma disciplina de Formação cidadã pertencente ao Projeto Diretor de

³⁴ Na matrícula dos tempos eletivos, os/as estudantes podem escolher um clube para compor a grade semestral juntamente com quatro disciplinas eletivas. Devido ao fato de ser uma proposta mais interativa e lúdica a ser ministrada por membros voluntários, há poucos clubes ofertados.

Turma (PDT) e uma disciplina de NTPPS com a seguinte distribuição de carga horária:

Figura 16 - Grade diversificada das EEMTI

Formação cidadã		01
Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais		04
Tempo Eletivo 1		02
Tempo Eletivo 2		02
Tempo Eletivo 3		02
Tempo Eletivo 4		02
Tempo Eletivo 5		02
Total Parte Flexível		15

Fonte: Seduc. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_004_2017.pdf.

Toda a grade diversificada é baseada no guia disponibilizado pela Seduc, o qual contém uma lista com sugestões de disciplinas a serem ofertadas e suas respectivas ementas. A seguir, listo os clubes e as disciplinas eletivas ofertados durante o segundo semestre de 2019 para fins de exemplificação:

Clubes:

- Clube da matemática;
- Clube do xadrez;
- Clube da Iniciação Científica;
- Clube de Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- Clube do artesanato.

Disciplinas eletivas:

- Filosofia para o Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem);
- Português para o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace);
- Matemática para o Spaace e o Enem;
- Saúde e bem-estar;
- Matemática básica;

- Comunicação e edição de jornal;
- Desporto;
- Dança;
- Informática básica;
- Música;
- Empreendedorismo;
- Artes visuais;
- Representação e vendas;
- Voleibol;
- Geografia do Ceará;
- Futsal;
- *Handball* feminino;
- Profissão e carreira;
- Educação sexual;
- Ferramentas do Google.

Conforme pude verificar durante a fase inicial da pesquisa composta por visitas e conversas iniciais com os/as professores/as, os clubes e as disciplinas mais procurados pelos/as estudantes são aqueles que ofertam conteúdos práticos e menos conteudistas, como é o caso do esporte. A menor procura e maior reclamação é com os clubes e disciplinas de reforço e preparação para as avaliações externas. Porém, esses clubes e disciplinas são permanentes na oferta, por haver uma forte exigência dos órgãos institucionais da educação pública quanto a índices e resultados positivos. Em relato³⁵, uma das professoras da escola comentou: *“Pelo gosto dos meninos, não tinha Português e Matemática a mais, porque já têm muitas horas de aula, né? Mas tem que trabalhar o máximo isso [...], mesmo sem gostar, porque a gente tem cobrança, tem uma meta a cumprir”*.

O trecho destacado é um exemplo de discurso de *deficit* (LEA; STREET, 1998) presente nas falas dos/as professores/as, recorrente, principalmente, nas reuniões de planejamento pedagógico, o qual é utilizado como argumento para

³⁵ Os trechos transcritos nesta seção são parte de conversas gravadas, com a permissão dos professores/as, após a aprovação da pesquisa pelo CEP da UFC, em novembro de 2019. Distinguo, portanto, essas conversas das entrevistas semiestruturadas. As conversas realizadas na fase inicial da pesquisa objetivaram conhecer a prática investigada em aspectos gerais e delas resultaram dados preliminares importantes para um aprofundamento acerca das particularidades do processo de implementação do ensino médio em tempo integral, tais como o modo como essa proposta foi recebida pela comunidade.

justificar a ênfase dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Durante essas reuniões, percebi que a insatisfação relatada pela professora não é sentida apenas pelos/as estudantes, pois repetidas vezes professores/as utilizaram a expressão “*é só mais do mesmo*” para explicar o porquê de não verem as eletivas de Português e Matemática como eficazes para a melhoria dos resultados avaliativos dos/das estudantes.

De fato, sabe-se da ênfase dada a Português e Matemática devido às avaliações externas, sendo necessário que haja ações internas de aperfeiçoamento da aprendizagem dos/as educandos/as, porém, é fundamental que eles/as vejam algum sentido nas aulas a mais; caso contrário, o reforço de conteúdos basilares e o preparatório para as avaliações não serão eficazes. Na situação exemplificada aqui, é nítida a influência de questões institucionais (TUSTING *et al.*, 2019) na estruturação da rotina escolar e como elas acabam dificultando, ou mesmo impedindo, que a escola consiga levar em consideração as particularidades da comunidade escolar para escolher disciplinas eletivas que envolvam práticas e eventos de letramento mais contextualizados com a realidade local (STREET, 2014) dos/das estudantes, o que implica reconhecer a importância de outros letramentos além dos dominantes praticados historicamente na educação formal.

A maioria dos/as estudantes não compreende a realização das avaliações externas como algo significativo, já que as questões institucionais que relacionam resultados com recursos financeiros para a escola, os quais estão associados a políticas públicas nacionais e a objetivos mais amplos, por exemplo, não são visíveis para eles/es. Durante as observações de três aulas de uma disciplina eletiva de Português para o Spaece³⁶, percebi que o início das aulas era marcado por comentários de desinteresse, como: “*Devia tá agora era no futsal*”; “*Essa matéria de novo não*”; “*Não sei pra que tanto Português*”, dentre outros.

Ainda com relação à grade curricular diversificada, considero ser positiva a mescla de saberes que ela mobiliza, visto que envolve múltiplos letramentos que estão presentes na contemporaneidade, como é o caso do letramento digital presente nas eletivas de ferramentas do Google e de informática básica. O aprendizado proporcionado nessas aulas é importante para as atividades propostas no NTPPS, pois, em sua maior parte, utilizam as ferramentas digitais como suporte e os/as

³⁶ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

estudantes precisam saber utilizá-las corretamente. Como os/as estudantes, em sua maioria, não têm computador e/ou internet em casa, possuem pouca ou nenhuma experiência com essas ferramentas, o que constitui um traço da realidade local, essas disciplinas eletivas são mais procuradas e melhor avaliadas por eles/elas.

Outra questão que destaco, na composição da dimensão institucional da prática investigada, é a mistura entre discurso pedagógico, institucional, político e econômico materializados nos documentos oficiais norteadores e no site da Seduc, os quais se relacionam de modo intertextual com documentos legislativos e políticas educacionais nacionais mencionados explicitamente: de acordo com a Seduc, a escola em tempo integral é uma estratégia para proporcionar uma formação que respeite potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as jovens, o que faz parte de um plano de universalização do modelo integral de ensino. Vejamos no texto original disponível no site da Seduc³⁷:

O Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará está alicerçado em premissas de conversão que tem como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE).

Lei Nº 16.287/2017 – Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Meta 6 – PNE: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 6 – PEE: Oferecer, até 2024, em regime de colaboração, Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica (CEARÁ, 2017, *on-line*).

A implementação desse Plano de Universalização da EEMTI começou gradativamente em 2016, com a seleção de uma escola por cada região do estado – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) – que tivesse 50% ou mais dos/as estudantes recebendo o auxílio financeiro Bolsa Família e que se encaixasse nos seguintes critérios de viabilidade e de priorização: possuir menos de 60% de das vagas; estar localizada em um município com, pelo menos, duas escolas estaduais; possuir ocupação condições de infraestrutura; e ter baixo nível de aprovação. A estimativa é realizar a conversão das escolas elegíveis até o ano de

³⁷ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>
Acesso em: 19 ago. 2021.

2024, visando atender à Lei estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017, que objetiva a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de EMTI, com 45 horas semanais.

Saliento que, quando os documentos oficiais mencionam explicitamente outros documentos e outros programas educacionais, o fazem como estratégia de legitimação do discurso proferido, pois trata-se de instituições de prestígio social e de textos pertencentes a gêneros de governança (FAIRCLOUGH, 2001), tais como leis e diretrizes curriculares.

Sobre os critérios elencados para a conversão das escolas, percebe-se de imediato o estabelecimento de uma relação entre o contexto socioeconômico dos/as jovens e os resultados de aprovação das instituições de ensino: a prioridade é para as escolas com maior número de estudantes com vulnerabilidade econômica e com resultados inferiores às metas previstas pela Seduc.

Esse reconhecimento é um ponto de partida previsto em toda e qualquer ação educativa e deve ser norteador durante toda a Educação Básica, pois a escola é um espaço de interação que reúne diariamente pessoas com experiências de mundo diferentes e posições sociais distintas, as quais impactam diretamente o modo como cada uma delas vai lidar com a construção de conhecimento mediada pelos atores sociais da comunidade escolar.

Reconhecer a situação de vulnerabilidade econômica de famílias que recebem ajuda financeira do governo e colocar essa questão como critério para moldar o perfil das EEMTI é uma medida, *a priori*, de caráter geral que pressupõe a garantia de estadia diária em um local confiável, com alimentação e educação garantidas. Contudo, é ímpar reconhecer que questões socioeconômicas não podem ser generalizadas nem pressupostas. Considero positiva essa articulação, mas faço a ressalva de que é necessário examinar o contexto em que cada escola está situada, o modo como a rotina dessa comunidade é realizada, bem como a noção que a comunidade tem de escola como ambiente de construção de saberes.

Ao ser pautada em um Plano de Universalização, essas questões particulares tendem a ser invisibilizadas porque a mudança do modelo de ensino é construída como política educacional e social que se caracteriza pela implementação de um modelo a ser seguido. O foco está nas estruturas sociais e não nas comunidades locais. Nesse ponto, reside outra característica da dimensão

institucional da prática investigada: a implementação como política pública de caráter universalizado baseada na legislação nacional do Ministério da Educação.

Quando foi feita a adesão ao modelo integral de ensino, a gestão foi surpreendida com um considerável número de pais/responsáveis que não queriam manter a matrícula de seus/suas filhos/as, pois ficar o dia todo na escola seria um problema. Quem iria ficar em casa com os/as irmãos/ãs mais novos/as enquanto a mãe iria trabalhar? Quem iria ajudar o pai na plantação? Será que não iriam mais poder “fazer uns bicos” para ajudar em casa? Percebe-se aqui que, inicialmente, o modelo integral foi encarado como um problema, uma vez que, além de não ser algo conhecido pela comunidade, entrava em confronto com a rotina de boa parte daqueles/as que teriam suas rotinas modificadas pela nova estrutura escolar. Houve uma divergência entre o discurso institucional de defesa do modelo integral de ensino como ideal e o discurso representativo do modo como esse modelo foi recebido pela comunidade local. Na prática, houve um conflito entre os interesses das instituições que promoveram a implementação do modelo de EMTI e os interesses da comunidade na qual a escola estava situada, o que foi gradativamente sendo modificado pelas ações pedagógicas da escola. Trata-se de uma divergência de ordem cultural, pois, na comunidade em questão, não havia nenhuma referência a esse modelo de educação, sendo, portanto, algo novo colocado em vigência sem consulta prévia. Esse contexto pode ser bem explicado nas palavras de Street (2014, p. 30):

A transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita [...] as mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas.

Houve uma resistência inicial da comunidade escolar que foi modificada na medida em que a EEMTI foi sendo vivenciada e ganhando significação na rotina dos atores sociais, pois a ampliação do tempo de aula enquanto política pública de desenvolvimento da educação é, por parte das instituições de fomento, um avanço no sistema educacional. Por outro lado, para a comunidade local desta investigação, o

tempo integral foi entendido como elemento de alteração da rotina de atores sociais acostumados com a divisão do dia entre escola e atividades de trabalho. Não houve uma reflexão inicial sobre o que estaria sendo ofertado em termos de ensino e aprofundamento dos estudos diante de mais tempo dentro da escola.

Conforme o relato dos/as professores/as da escola, o primeiro ano de implementação do modelo de ensino integral foi o mais difícil, pelo fato de ter havido essa resistência por parte de pais, responsáveis e alunos/as. Como não houve divulgação prévia nem orientação, a ação inicial foi resistir. Embora houvesse outras escolas de Ensino Médio no município, a locomoção dos/as estudantes era um empecilho devido às despesas com transporte. Assim, aquelas pessoas que resistiram inicialmente tiveram de aderir à EEMTI por ser a única na qual era possível frequentar usando o transporte público gratuito.

Nos anos seguintes, a resistência ao modelo integral foi diminuindo à medida que a comunidade escolar foi se adaptando à rotina de aulas e aos projetos e recebendo suporte em sua estrutura física. Desse modo, compreendo que, para que as práticas de letramento do novo modelo de ensino possam ser vivenciadas de modo significativo, elas precisam ser pensadas a partir do seu aspecto situado (BARTON; HAMILTON, 1998). Não devem ser impostas, mas sim adaptadas à realidade social.

No que diz respeito à prática educativa, a Seduc estipulou três dimensões fundantes para a EEMTI: escola como Comunidade de Aprendizagem; Aprendizagem Cooperativa como método pedagógico estruturante; e Protagonismo Estudantil como princípio imperativo. Essas três dimensões estão interligadas pelo estabelecimento da interação entre os membros da escola e da comunidade externa por meio de ações visando à troca de saberes, à autonomia e ao empoderamento.

As dimensões pedagógicas elencadas para essa prática foram a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, a desmassificação do ensino e os itinerários formativos diversificados, os quais têm sido materializados nas seguintes estratégias:

Quadro 13 - Dimensões pedagógicas para o EMTI do estado do Ceará

Dimensão pedagógica	Estratégia estruturada
---------------------	------------------------

A pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo	Desde 2012, a Seduc faz a reorganização curricular do Ensino Médio com a implantação, em escolas regulares, do NTPPS, fortemente inspirado nos Protótipos Curriculares do Ensino Médio, elaborado pela representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil e no Projeto Com.Domínio Digital.
A desmassificação do ensino	Desde 2008, inspirado na experiência de Portugal, implantou-se em praticamente a totalidade das escolas o Projeto Professor Diretor de Turma. Em sua premissa, está a desmassificação do ensino, que se torna possível com o acompanhamento “pessoalizado” dos/as estudantes por um/uma docente.
Itinerários formativos diversificados	Esses itinerários podem ser estruturados com a oferta de componentes curriculares eletivos ou possibilitando aos/às estudantes organizarem-se para desenvolverem atividades entre pares de cunho autônomo e protagonista. Duas escolas de tempo parcial desenvolvem uma experiência, desde 2013, de oferta de disciplinas eletivas para alunos/as utilizando quatro horas semanais da parte diversificada.

Fonte: elaborado pela autora (2020) com base na proposta de organização curricular da Seduc.

Trata-se de uma estruturação da prática educativa fundamentada em princípios norteadores de um ensino padronizado que considero ser outra característica da dimensão institucional da prática investigada, sobretudo, porque é por meio do NTPPS que a pesquisa como princípio pedagógico é realizada.

Sobre o trabalho como princípio educativo apresentado junto com o princípio pedagógico, resalto se tratar de um pilar das diretrizes do Ensino Médio brasileiro que reconhece uma relação entre trabalho e educação, na qual se afirma o seu caráter formativo como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Há explicitamente um diálogo interdiscursivo entre a estruturação do EMTI e as políticas educacionais nacionais, ou seja, uma interdiscursividade que, de acordo com Magalhães *et al.* (2017, p. 42), caracteriza-se pelo estabelecimento de regularidades e características semelhantes nas ordens de discurso de modo a criar uma continuidade discursiva.

O princípio educativo do trabalho liga-se diretamente à proposta de itinerários formativos diversificados, a qual disponibiliza cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo com base nos interesses particulares de cada estudante. Os tempos eletivos podem ser compostos de aulas teóricas e/ou práticas que desenvolvam temas relacionados ou não ao mercado de trabalho, a fim de apresentar diferentes áreas do conhecimento aplicáveis ao cotidiano. Aulas de artesanato, dança, futebol e idiomas são exemplos de disciplinas eletivas que são ofertadas com êxito no ensino em tempo integral.

Trata-se de uma estratégia de aproximação entre escola e vida social, em especial, da vida profissional, pois apresenta aos/às estudantes novos aprendizados

além daquilo que está proposto no currículo básico. Em níveis teóricos, essa organização curricular aponta para múltiplos letramentos a serem experienciados em práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas à realidade e às necessidades dos/das estudantes. Em níveis práticos, conforme mencionado pelos/pelas participantes da pesquisa, os itinerários formativos diversificados são o grande desafio dessa proposta de ensino.

Dentre as principais dificuldades de execução, destaco a falta de experiência dos/as professores/as com os conteúdos diversificados, principalmente quando se trata de assuntos relacionados aos eixos de iniciação científica e inteligência emocional do NTPPS. Foi ponto unânime em todas as fases da pesquisa esse posicionamento dos/das professores/as de que falta “domínio” desses conteúdos e que é difícil ensinar algo que eles/elas não tiveram a oportunidade de aprender e/ou de se aprofundar. Há, portanto, necessidade de formação continuada para que haja alinhamento entre teoria e prática no processo de implementação do EMTI.

Nortear o Ensino Médio pelo viés do trabalho e da pesquisa, sob minha óptica, enfatiza o próprio significado do termo “médio” como algo equidistante entre dois pontos: de um lado, tem-se o Ensino Fundamental e, de outro lado, o Ensino Superior/mercado de trabalho. O Ensino Médio consolida-se, então, como uma etapa intermediária, com ênfase na preparação para uma etapa seguinte. Além disso, não se pode deixar de levar em consideração a faixa etária que, em geral, marca e acompanha esses períodos: o Ensino Médio como uma etapa de transição entre a adolescência e a vida adulta.

A dimensão pedagógica da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo que norteia a proposta de EMTI e coloca o NTPPS como um dos pilares de execução dessa dimensão na prática escolar está alinhada com as propostas de modificação da educação básica em desenvolvimento pelo Ministério da Educação: nos documentos curriculares analisados, a proposta de EMTI dialoga intertextualmente e interdiscursivamente³⁸ com a BNCC, bem como com a proposta do Novo Ensino Médio em vigor no país a partir de 2022.

³⁸ Conforme Fairclough (2001) a intertextualidade é a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e a interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordem do discurso.

Sobre o Novo Ensino Médio, em meio a um processo contínuo de mudanças na educação básica, a Lei nº 13.415/2017³⁹ alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais com um currículo composto por Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Um exemplo desse diálogo intertextual e interdiscursivo entre a esfera estadual e a nacional da educação básica está no documento das Diretrizes para o ano letivo 2022⁴⁰ lançado pela Seduc com o objetivo de orientar a execução do Novo Ensino Médio⁴¹ no estado. No referido documento, é possível perceber como a proposta de EMTI está alinhada com o Novo Ensino Médio e à BNCC no que tange à organização curricular, ao foco na iniciação científica e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, tendo o NTPPS, portanto, funcionalidade essencial em sua implementação com 4h/a semanais em cada ano do ensino médio.

Conforme essas diretrizes, o Novo Ensino Médio deve ser composto por uma grade curricular comum⁴² e com itinerários formativos que promovam aprofundamento em Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional. Assim, a oferta de disciplinas eletivas, visa atender aos projetos de vida dos/as estudantes, de modo que a organização curricular admita diferentes percursos formativos, propondo-se a articulação e o desenvolvimento das dimensões da ciência, cultura, tecnologia e trabalho.

Os Itinerários Formativos são um conjunto articulado de unidades curriculares com o objetivo de aprofundar as aprendizagens; consolidar a formação integral dos/as estudantes; promover a incorporação de valores universais, como a ética, e desenvolver habilidades que permitam que os/as estudantes tenham uma visão ampla de mundo e sejam capazes de tomar decisões dentro e fora da escola.

³⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 2 jun. 2022.

⁴⁰ O documento pode ser consultado na íntegra em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/diretrizes_para_o_ano_letivo2022.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

⁴² A Seduc elaborou o Documento Curricular Referencial do Ceará que foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), por meio do Parecer CEE nº 479/2021 e regulamentado pela Resolução CEE nº 497/2021, que norteará os estabelecimentos de ensino no desenvolvimento curricular, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais a todos os estudantes. O documento pode ser consultado na íntegra em https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

Eles foram pensados de modo a contemplar o que está posto na BNCC⁴³, especificamente, nas competências que o referido documento prevê para serem desenvolvidas ao longo da educação básica. São elas:

I. Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

II. Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

III. Repertório cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

IV. Comunicação: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

V. Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

VI. Trabalho e projeto de vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

VII. Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e

⁴³ Documento disponível na íntegra em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

VIII. Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

IX. Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

X. Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A BNCC, conforme explicitado, apresenta uma série de habilidades a serem desenvolvidas, apontando quais as ações os/as estudantes devem realizar ao longo da educação básica. São ações e atitudes envolvendo relações interpessoais e gêneros discursivos dentro de múltiplos contextos sociais que sinalizam para uma concepção de aprendizagem que amplia a noção de letramento como habilidade de estudo neutra (LEA, STREET; 1998, p. 478), pois, ao mesmo em que orienta para o desenvolvimento de habilidades de escrita, o documento integral acrescenta orientações em torno da diversidade de contexto de usos das diferentes linguagens e de uma percepção crítica e reflexiva da realidade social. Desse modo, embora faça uso do termo “habilidades”, a BNCC não se limita ao letramento como habilidade neutra. Aqui, cabe refletir sobre o conceito de habilidade por meio de Fairclough (2001, p. 257), segundo o qual parece ajustar-se tanto a uma visão individualista e subjetiva da aprendizagem como a uma visão objetiva de treinamento.

O letramento, em especial, acadêmico a ser vivenciado por meio do NTPPS articula tanto a produção escrita, oral e multimodal dos/das estudantes quanto a interpretação crítica da realidade daquilo que se propõem a investigar. Desse modo, ele mobiliza as diferentes habilidades previstas na BNCC em seu

processo de iniciação científica, sobretudo, as habilidades de conhecimento, pensamento crítico e científico, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida e argumentação.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

Ciente de que o aspecto institucional é uma das características fundantes do conceito de letramento acadêmico que defendo nesta tese, na seção 6.1, objetivei apresentar essa faceta do NTPPS como prática de letramento acadêmico por meio da descrição de sua composição como parte integrante do programa de redesenho curricular da proposta de EMTI do estado do Ceará.

As seguintes características compõem a dimensão institucional do NTPPS como prática de letramento acadêmico:

1. O NTPPS é um componente da grade curricular diversificada do EMTI;
2. O NTPPS, assim como a proposta de EMTI como um todo, é descrito nos documentos norteadores por meio de uma mistura entre discurso pedagógico, institucional, político e econômico;
3. A implementação do EMTI é feita como política pública de caráter universalizado, especificamente, por meio de um Plano de Universalização respaldado legislativamente;
4. O NTPPS é um dos pilares da estruturação pedagógica da prática educativa do EMTI.
5. O NTPPS relaciona-se interdiscursivamente com outros programas educacionais nacionais, especificamente com o Novo Ensino Médio.
6. Os documentos oficiais norteadores do NTPPS e do EMTI do estado do Ceará são redigidos por meio de uma relação intertextual e interdiscursiva com a BNCC.
7. A intertextualidade e a interdiscursividade funcionam como estratégias argumentativas de fortalecimento e legitimação da proposta de EMTI

6.2 Dimensão situada/sociomaterial

Defino a dimensão situada/sociomaterial como sendo composta pelas relações sociais e as características físicas dos locais em que acontecem os eventos de letramento que constituem o NTPPS como uma prática situada. Por consequência, ao se analisar eventos de letramentos, é possível acessar e compreender as múltiplas práticas de letramento que compõem o contexto investigado. Para isso, descrevo os eventos que compõem a rotina do NTPPS na escola por meio dos elementos de sua dimensão situada/sociomaterial. São eles:

atividades, participantes, ambientes e artefatos (HAMILTON, 2000). Para isso tomo por base quatro questões norteadoras da análise dos eventos de letramento: qual a finalidade dos usos da leitura e da escrita? Quem são os atores sociais que estão agindo mediados pelos usos da leitura e da escrita? Quais objetos estão sendo utilizados como suporte? Como o espaço onde o evento está acontecendo pode ser descrito?

Primeiramente, identifico e descrevo os eventos de letramento do NTPPS com ênfase em atividades, artefatos e participantes, elementos especificamente ligados às relações sociais que compõem a sua dimensão situada/sociomaterial, ou seja, ao que as pessoas fazem e como fazem em termos de ações e recursos materiais mobilizados. Em seguida, descrevo o ambiente, elemento especificamente relacionado às características físicas e ao aspecto situacional da dimensão situada/sociomaterial.

6.2.1 Atividades, artefatos e participantes: a constituição de eventos mediados textualmente

Selecionei o material de suporte das escolas em tempo integral desenvolvido pelo Instituto Aliança (IA) para auxiliar nas ações do NTPPS nas escolas, com o propósito de descrever e analisar o modo como suas ações são desenvolvidas por meio de gêneros discursivos específicos.

O IA tem parceria com instituições públicas e privadas relacionadas à educação com o intuito de “educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano e sustentável em âmbito nacional”. Para isso, desenvolve ações com foco na formação de jovens baseada em quatro princípios: aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer. Especificamente com relação ao NTPPS, o IA foi responsável pela elaboração do material didático e pelas formações pedagógicas dos/as professores/as responsáveis pelo NTPPS nos primeiros anos de sua implementação no sistema de ensino da Seduc.

Por ser um projeto estruturante da proposta de EMTI, o NTPPS precisa contar com a participação colaborativa da escola como um todo, visto que seu foco é a condução dos/as estudantes na prática de pesquisa. Para isso, precisa de professores/as para orientar os projetos dos/as estudantes e conduzir cada etapa do trabalho. Uma questão que considero relevante: será que todos/as os/as

professores/as da escola têm experiência e conhecimento sobre a construção e execução de uma pesquisa? O modo como as entidades que criaram o NTPPS lidam com esse possível obstáculo é direcionado às formações pedagógicas ofertadas aos/às professores/as das aulas do Núcleo e do material didático de apoio disponibilizado com *slides* contendo orientações gerais para a execução das ações.

O NTPPS tem aulas semanais que se subdividem em dois eixos principais: educação emocional e iniciação à pesquisa. O intuito é discutir o desenvolvimento pessoal, o protagonismo estudantil e a prática de pesquisa ao longo do ano por meio de gêneros acadêmicos e de temas sociais. O material textual produzido pelos/as estudantes ao longo do ano é composto, principalmente, por:

- ✓ *Portfólio* contendo o registro de todas as atividades relacionadas ao eixo Projeto de vida do NTPPS. Tais atividades são reflexões sobre família, amigos, visões de mundo quanto a questões sociais;
- ✓ *Projeto de pesquisa* desenvolvido no primeiro semestre para ser executado ao longo do ano letivo;
- ✓ *Banner* a ser apresentado na “feira científica” do NTPPS (um dos principais eventos do projeto);
- ✓ *Relatório de pesquisa* contendo todas as ações realizadas e os resultados obtidos.

A finalidade desse conjunto de textos é registrar as atividades realizadas no NTPPS, ou seja, materializar textualmente aquilo que estudantes e professores estão fazendo. Os usos particulares da leitura e da escrita para discutir o passo a passo da elaboração de uma pesquisa mediante livro didático, *slides*, exercícios escritos, buscas em sites da internet etc. constituem os eventos de letramento do NTPPS, em especial as aulas, as reuniões de orientação de pesquisa e os momentos de apresentação/exposição das pesquisas.

Selecionei as ações do NTPPS previstas para a 1ª série do Ensino Médio a fim de mostrar como ele estrutura a experiência inicial dos estudantes/as com a pesquisa. No *Guia do professor* usado para planejamento de aulas juntamente com os planos de aulas do NTPPS produzido pelo IA e pela Seduc, é explicado nas orientações iniciais:

[...] a pesquisa é utilizada como ‘um meio para *desenvolver inúmeras competências nos alunos*, dentre elas: a organização, o planejamento, o desenvolvimento da leitura e da escrita, a compreensão de processos matemáticos simples, o trabalho em equipe, a divisão de tarefas, a negociação de conflitos, o trabalho com prazos, a comunicação, o desenvolvimento da oralidade, entre outros (CEARÁ, 2015, p. 6, grifo meu).

Com base no extrato, tem-se a concepção de pesquisa como um meio para atingir a finalidade de desenvolvimento de “inúmeras competências nos alunos”, as quais são exemplificadas em nível de habilidades gerais aplicáveis a outras situações para além do trabalho de pesquisa.

Embora o NTPPS tenha um enfoque em temáticas sociais importantes para compor uma reflexão crítica sobre a sociedade, esse aspecto da pesquisa não é aprofundado no material de orientação e planejamento, pois o foco está no ensino de gêneros discursivos acadêmicos. O discurso mais representativo e recorrente é o de competências e habilidades (“*um meio para desenvolver inúmeras competências nos alunos*”), o qual sustenta uma visão de letramento autônomo (STREET, 2012) que está presente no modelo de habilidade de estudo e no modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998).

A pesquisa no NTPPS possui três momentos: a elaboração do projeto de pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa e a realização de ação de intervenção. Eles são realizados ao longo do ano de acordo com a seguinte organização bimestral de ações:

Figura 17 - Organização bimestral do NTPPS

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ■ Primeiro contato com a pesquisa: Exercício sobre família 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Compreensão do conceito de Pesquisa e a diferença entre o conhecimento do senso comum e da ciência ■ Apresentação da Pesquisa – Macrocampos e introdução do Projeto de Pesquisa ■ Formação das equipes e definição do tema da pesquisa ■ Escolha do Professor orientador ■ Início da elaboração do Projeto de Pesquisa: relevância do projeto, pergunta norteadora, objetivos, e referencial teórico.
3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ■ Continuação da elaboração do Projeto de pesquisa: justificativa, metodologia e cronograma ■ Elaboração da apresentação do Projeto de Pesquisa (PPT) ■ Apresentação do Projeto de Pesquisa no formato de Banca ■ Elaboração e aplicação dos questionários ■ Tabulação e análise dos dados encontrados na pesquisa de campo 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Elaboração do Relatório Final da Pesquisa ■ Confeção dos Banners ■ Apresentação da Pesquisa no formato Feira ■ Elaboração do Plano de ação ■ Realização da ação

Fonte: IA e Seduc (2015).

No primeiro bimestre, as atividades são realizadas com vistas a apresentar o projeto aos/às discentes examinando questões ligadas ao eixo de desenvolvimento pessoal com o tema “família”. O uso de músicas, filmes, vídeos curtos, poemas, contos e crônicas está presente ao longo de todas as aulas do NTPPS, mesclando o debate sobre temas sociais com a Iniciação à Pesquisa.

A partir do segundo bimestre, dá-se início ao processo de introdução à metodologia de pesquisa, o qual é realizado com atividades lúdicas, dinâmicas de grupo e jogos que articulam oralidade, leitura e escrita. A seguir, apresento como exemplo a proposta de atividades da primeira aula de metodologia do Núcleo composta por uma dinâmica de grupo, seguida de leitura e debate.

Figura 18 - Plano de aula nº 4 da 1ª série do Ensino Médio do NTPPS

AULA 4		O QUE É PESQUISAR?
		OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentar aos alunos o que é e para que serve a pesquisa ■ Incentivar uma compreensão de pesquisa lúdica e instigante sem deixar de ser séria e profunda.
TEMPO	ATIVIDADE	
20'	ACOLHIDA Atividade: Exercício da Mudança: <ul style="list-style-type: none"> ■ Solicitar que os alunos formem duplas, um de frente para o outro ■ Pedir que se olhem atentamente, percebendo as principais características e adornos do colega. ■ Orientar que virem de costas e mudem três coisas em si. ■ Pedir que virem e realizem o desafio: o companheiro tem que identificar o que mudou. Repete novamente, mudando mais três coisas. ■ Finalizar a atividade promovendo a reflexão com o seguinte pensamento: É mais difícil mudar ou perceber a mudança no outro? O mundo muda e não percebo. As coisas acontecem e a gente não percebe? Qual a importância da observação para quem pesquisa? A observação é uma técnica de pesquisa? 	
70'	DESENVOLVIMENTO <ul style="list-style-type: none"> ■ Perguntar aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> > O que é pesquisar? > Que pesquisas vocês têm notícias que estão acontecendo? ■ A partir dessas duas perguntas, criar um ambiente para a retomada do tema. ■ Convidar a turma para realizar a leitura dialogada do texto "O que é pesquisar?" ■ Realizar individualmente a atividade: "A pesquisa é ... A pesquisa não é..." ■ Após o exercício, dividir a turma em duplas para que compartilhem as respostas. ■ Em seguida, solicitar que formam quartetos. ■ Por fim, cada quarteto apresenta suas conclusões à turma. 	
10'	ENCERRAMENTO <ul style="list-style-type: none"> ■ Convidar 10 voluntários para participar do Puxa-conversa sobre ciência. 	
MATERIAL NECESSÁRIO		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Texto "O que é pesquisar?" (Anexo) ■ Atividade: "A pesquisa é ... A pesquisa não é..." (Anexo) ■ Puxa-conversa sobre ciência (Anexo) 		

Fonte: IA/Seduc (2015).

O debate é feito com base na distinção entre senso comum e ciência, aproximando, assim, a concepção de pesquisa do NTPPS do paradigma interpretativo positivista (DENZIN; LINCOLN, 2006), que relaciona a definição de pesquisa às áreas de investigação experimentais, na medida em que os exemplos iniciais de pesquisa são relacionados às Ciências Naturais. Por exemplo, o primeiro texto sobre pesquisa presente no *caderno do aluno* é uma reportagem publicada no *site* da Fundação de Amparo à Pesquisa no estado do Pará em 2010, que cita vários projetos com experimentos em Ciências Naturais feitos por adolescentes (Anexo C). Esses exemplos de enfoques quantitativos contribuem para uma definição de ciência que se distancia da abordagem qualitativa, que é a

mais adequada às temáticas sociais (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; YIN, 2016). É possível, portanto, perceber uma incoerência entre os temas e os métodos de pesquisa abordados no NTPPS.

Sabe-se que esse tipo de pesquisa é apenas um dos modos de realizar uma investigação e que, sem a devida orientação, é possível que ele seja tomado como o único existente. Esse é um problema enfrentado pelas Ciências Humanas e Sociais, que, ao longo do tempo, precisaram adequar-se a métodos positivistas para comprovar “cientificidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Sobre essa questão, a pesquisadora Viviane de Melo Resende, da Universidade de Brasília (UnB), discorreu em conferência (apresentada) no XII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (2017) sobre decolonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2000; SOUSA SANTOS, 2017) e apontou a necessidade de romper com a classificação de saberes, tais como a separação entre conhecimento científico e conhecimento comum.

Esse esforço das Ciências Humanas para conseguir uma classificação dentro da produção de conhecimento tido como científico, a meu ver, é um tipo de colonialidade do saber (MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2000; SOUSA SANTOS, 2017), por colocar a aplicação/adaptação de métodos e teorias positivistas como uma meta principal visível, por exemplo, no nível discursivo pela insistência em determinadas escolhas lexicais. No NTPPS, em particular, tanto os documentos oficiais da Seduc quanto os materiais didáticos de apoio para professores/as e estudantes utilizam os termos “pesquisa científica”/“iniciação à pesquisa científica”/“iniciação científica” como uma maneira de legitimar sua cientificidade. Proponho o termo “iniciação à pesquisa” como uma alternativa decolonial no nível discursivo a fim de desvincular a representação que se faz previamente de pesquisa como ciência experimental e laboratorial devido à carga semântica canônica da palavra “científica”.

No que diz respeito às etapas da pesquisa, as atividades iniciais realizadas são: apresentação do tema geral e dos macrocampos do Núcleo na 1ª série do Ensino Médio; formação das equipes, escolha do/a professor/professora orientador/orientadora e início da redação do projeto (relevância, pergunta norteadora, objetivos e referencial teórico). O tema geral é saúde na escola e seus macrocampos são saúde do meio ambiente e saúde do/a aluno/a, os quais são

abordados ao longo de todo o ano letivo nas aulas do NTPPS, tais como família, relações afetivas, sexualidade, consumo consciente, negociação de conflitos, *bullying* e redes sociais (Anexo D). A escolha pelos temas saúde e saúde do meio ambiente e saúde do aluno indica uma tentativa de moldar a pesquisa pelo paradigma interpretativo positivista, embora sejam os aspectos sociais desses temas que sejam trabalhados.

Ao trazer temáticas sociais a serem desenvolvidas sob duas perspectivas (a de pesquisa e a de desenvolvimento pessoal), o Núcleo demanda um processo reflexivo profundo acerca da sociedade e de como cada estudante se (re)conhece e (re)conhece os outros nela, proporcionando, assim, o desenvolvimento de um senso crítico baseado em eventos de letramento norteados por diversos usos da leitura e da escrita. Embora foque o desenvolvimento de habilidades de (re)produção de gêneros discursivos acadêmicos, essa articulação perpassa pelos três modelos da proposta de letramentos acadêmicos identificados por Lea e Street (1998).

Os principais textos que fazem parte das aulas são: conto, crônica, poema, letra de música, roteiro, questionário, debate e seminário. Além deles, os gêneros discursivos projeto, relatório e *banner* são discutidos com a finalidade de materializar textualmente as pesquisas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Para isso, é fundamental que as aulas mobilizem os múltiplos letramentos (KLEIMAN, 2005; STREET, 2014) necessários para o uso da linguagem em suas múltiplas semioses, bem como com diferentes ferramentas digitais.

No terceiro bimestre, os/as estudantes já devem apresentar seus projetos em andamento para uma banca de defesa composta por professores/as da escola e, com base nas recomendações feitas, elaborar a justificativa, a metodologia e os questionários para a coleta de dados. A escolha pelo formato banca de defesa indica a priorização de gêneros canônicos da esfera acadêmica e, portanto, conduz para práticas de letramentos dominantes (STREET, 2014). Além disso, essa escolha funciona como uma introdução à cultura acadêmica com o escopo de assimilar os modos de falar, raciocinar, etc., definida como modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998).

Esse método de avaliação, conforme relato dos/as professores/as, é visto com apreensão e insegurança pelos/as discentes, que, de modo geral, têm dificuldades com os gêneros acadêmicos orais em razão da necessidade de

organização das ideias a serem expostas e ao uso formal da linguagem exigidos. Nesse caso, o evento de letramento *apresentação para banca* utiliza as características “relativamente estáveis” dos gêneros apresentação oral e projeto de pesquisa para avaliar os/as estudantes mediante as convenções formais típicas da estrutura genérica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), em que há assimetria de poder entre quem avalia e quem está sendo avaliado como um aspecto básico.

No quarto bimestre, as atividades finais da pesquisa são: relatório, *banner*, apresentação em feira, elaboração de plano de ação e realização do plano de ação. Durante esse período, os/as estudantes necessitam pôr em prática a reflexividade e a criticidade quanto ao objeto que pesquisaram, pois precisam apresentar uma proposta de intervenção para o problema investigado na escola. Dentre as ações realizadas, os/as discentes costumam organizar palestras com convidados/as com conhecimento especializado sobre o tema a ser abordado.

Embora nas aulas e no material didático sejam apresentados diferentes tipos de pesquisa e de técnicas de coleta de dados, isso é feito de modo sucinto e exemplificativo, pois o cronograma do NTPPS não permite aprofundamento devido à quantidade de ações e de conteúdos, o que é frequentemente considerado como um problema por professores/as e estudantes, uma vez que não há tempo suficiente para lidar com imprevistos que possam surgir. Com relação às propostas de intervenção, o cronograma também é um elemento limitador junto à falta de recursos financeiros para aquelas propostas que necessitam de criação de algum produto ou de manutenção em algum espaço da escola e/ou da comunidade.

Destaco a importância do caderno do aluno, para a organização dos textos que materializam os gêneros discursivos que constituem o NTPPS, pois é nele que estão as principais orientações que permitem que os eventos de letramento aconteçam. Esse compilado de textos instrutivos contém também uma variedade de exercícios temáticos, de orientações de cunho acadêmico e *templates* didáticos. Vejamos a sequência dos textos que materializam o discurso acadêmico, científico e pedagógico no caderno do aluno na seção intitulada “guia de investigação” e organizam as três etapas do NTPPS:

Quadro 14 - Composição textual do caderno do aluno do NTPPS (1º ano)

TEXTO	CARACTERÍSTICAS
Roteiro de projeto de pesquisa	Apresenta os elementos constituintes do

	projeto de pesquisa por meio de descrição breve. Fornece um <i>template</i> com modelo de cronograma para ser preenchido (anexo F).
Estrutura do projeto de pesquisa	Apresenta a estrutura retórica do projeto por meio de tópicos a serem desenvolvidos: <ol style="list-style-type: none"> 1. contextualização 2. relevância do tema e do projeto 3. pergunta norteadora 4. objetivos 5. referencial teórico 6. metodologia 7. cronograma 8. bibliografia 9. anexos/ apêndices
Métodos e técnicas de pesquisa	Apresenta métodos e técnicas por meio de descrição sucinta e sem mencionar a definição de um método e de uma técnica.
Citações bibliográficas	Apresenta exemplos de diferentes tipos de citações bibliográficas sem explicar como construí-las.
Instrumental: cronograma de atividades	Template com lista de atividades de pesquisa (anexo G).
Aplicação de questionários	Apresenta exemplos de objetos de pesquisa que podem ser investigados por meio de questionários e em seguida um exercício em equipe sobre critérios de seleção de participantes para os formulários.
Relatório de pesquisa	Apresenta os elementos constituintes do relatório de pesquisa por meio de descrição sucinta.

Guia de orientação do trabalho realizado	<i>Template</i> a ser preenchido com as informações sobre o trabalho realizado (anexo H).
Modelo de banner para apresentação dos resultados das pesquisas	<i>Template</i> a ser preenchido com as informações do trabalho realizado e que posteriormente deverá ser reproduzido no formato e no material típico do gênero banner (anexo I).
Regras para redação dos relatórios de pesquisa	Apresenta uma lista (de frases no infinitivo) com o que o/a estudante deve fazer durante a redação do relatório de pesquisa. Foco na estrutura gramatical e composicional do texto.
Dicas para a apresentação oral das pesquisas	Apresenta uma lista com descrição de como a apresentação oral deve ser feita.
Plano de ação	<i>Template</i> a ser preenchido com as informações (atividades, data, local, recursos necessários etc.) sobre a proposta de intervenção a ser realizada (anexo J).

Fonte: elaborado pela autora.

Paralelamente ao cronograma de atividades anuais do NTPPS, a escola segue também o cronograma de execução do principal evento de iniciação científica da Seduc, que é o Ceará Científico, o qual descrevo detalhadamente nesta seção a fim de mostrar ao/a leitor/a o modo articulado como ele é realizado juntamente ao NTPPS. Adianto que as divergências, semelhanças e dificuldades para a execução contínua e articulada entre o NTPPS e o Ceará Científico na escola são melhor descritas na seção 6.3, *dimensão discursiva da prática*, na qual mostro como esses eventos foram citados com ênfase por todos/as participantes da pesquisa.

O Ceará Científico é uma ação integrante do programa Ceará Educa Mais e faz parte da política educacional de popularização das ciências, cultura e da tecnologia do governo do estado do Ceará, o qual é desenvolvido pela Seduc em três etapas: escolar, regional e a estadual. Trata-se de uma ação realizada desde 2007 e tem como objetivo popularizar as ciências e promover o desenvolvimento de

tecnologias, estimulando a investigação, a inovação e a busca de conhecimentos de forma cotidiana e integrada com a comunidade escolar. Cada etapa é classificatória para a etapa seguinte e, em todas elas, os projetos de pesquisa dos/as estudantes são avaliados mediante uma série de critérios definidos em edital.

Na Etapa Escolar, os projetos são desenvolvidos por afinidade dos/as estudantes pela temática a ser pesquisada, sob orientação de seus professores, estabelecendo relações entre os conhecimentos específicos das disciplinas da base comum da educação básica, com problemáticas sociais, culturais e ambientais. Essa primeira etapa é realizada por meio do NTPPS e nela os/as professores/as orientadores/as devem fazer as adaptações necessárias para que os projetos de pesquisa sejam planejados e redigidos conforme as normas do Ceará Científico (ver edital em anexo). Aqui, cabe destacar que, nos relatos dos/as professores/as entrevistados/as, a elaboração dos projetos foi mencionada como uma questão problemática por conta da dificuldade deles/as próprios/as e do/as estudantes com o gênero em questão.

Além disso, o Ceará Científico é representado discursivamente como um evento que, ao mesmo tempo em que desenvolve a prática de iniciação científica na educação básica, pode restringir a prática social do NTPPS em determinados aspectos, sobretudo no que diz respeito à escolha dos temas das pesquisas e ao modo de execução delas. As categorias a partir das quais os temas dos projetos de pesquisa se desdobram são: Ciências e Engenharias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio; Expressões Artístico-Culturais na Pesquisa em Educação Ambiental ou nas demais áreas do conhecimento; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental II; Robótica, Automação e aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

No edital (ver anexo E) do evento de 2022, constam os seguintes gêneros discursivos a serem produzidos e apresentados em sua culminância: projeto de pesquisa, apresentação virtual, apresentação presencial, mídia (para apresentação virtual da pesquisa) *banner*, caderno de campo e *release* (para a categoria artístico-cultural). Cada gênero, como forma de ação no mundo (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), é um modo dos estudantes mostrarem o que fazem em termos de iniciação científica, ou seja, quais projetos e temas desenvolvem nas escolas e como desenvolvem.

Por outro lado, esses gêneros são utilizados pelo Ceará Científico como modos de ação avaliativa, ou seja, de mensurar como essas ações estão sendo realizadas mediante a adoção de critérios de adequação ao que consideram ser o método científico. No âmbito dos tipos de letramento acadêmico, esse evento está adequado ao conceito de letramento como habilidade e como ação replicável, uma vez que a habilidade é avaliada por meio da capacidade de ação norteada pelas orientações fornecidas pela organização do evento.

Ao se analisar o edital do evento Ceará Científico, as concepções de letramento preponderantes ao longo do texto foram as de letramento como habilidade e a de letramento como socialização. Ressalto, ainda, que o aspecto institucional típico do gênero discursivo edital enfatiza o aspecto formal do evento e, por extensão do processo de letramento acadêmico. Vejamos alguns trechos exemplificativos do modo como a iniciação à pesquisa é representada no edital em questão:

Quadro 15 - Representação discursiva da Pesquisa Científica no edital do evento Ceará Científico

letramento como habilidade	<p>“Estimular a investigação e a busca do <i>desenvolvimento de competências e de habilidades</i> de forma sistemática e integrada com toda a comunidade escolar, sob orientação de seus professores, por meio da vivência do protagonismo estudantil.”</p> <p>“O cadastro no Portal Educação Científica deverá ser realizado <i>ranqueando os projetos de pesquisas</i>, segundo as normas estabelecidas no Edital do CC 2022, publicado no âmbito de cada Crede/Sefor, em consonância com os critérios deste Edital e seu(s) aditivo(s).”</p>
letramento como socialização	<p>“<i>Celebrar e socializar produções de conhecimentos</i> e as manifestações artísticas e culturais nas diversas áreas do saber.”</p> <p>“Promover o <i>intercâmbio científico</i> e artístico-cultural, incentivando a construção e o desenvolvimento de pesquisas, popularizando a arte, a cultura, a filosofia, as ciências e as tecnologias, de modo a <i>oportunizar a participação de estudantes e professores em eventos dessa natureza</i>, nos âmbitos regional, estadual, nacional e internacional.”</p> <p>“Durante a apresentação das pesquisas, a arguição deve ser clara e objetiva, <i>obedecendo ao método científico</i> e utilizando como recursos principais, os elementos do banner e do caderno de campo.”</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O acesso à representação discursiva da Pesquisa Científica no evento Ceará Científico foi possível por meio do texto do edital e por meio do discurso de professores/professoras (descrito na seção 6.3 deste capítulo). Detendo-me agora no edital, saliento que ele cumpre a função de estruturar e organizar o Ceará Científico em suas diferentes etapas de modo a regulamentar e manter as características básicas dele. Ao enfatizar o “*desenvolvimento de competências e de habilidades*” “*ranqueando os projetos de pesquisas*”, o edital enfatiza a noção de letramento que foca no que será produzido e como será produzido, bem como em diferentes níveis dessas habilidades de modo que seja possível identificar as melhores produções. Ao enfatizar a realização das apresentações de divulgação dos projetos para “*celebrar e socializar produções de conhecimentos*” a serem realizadas por meio de arguição *clara e objetiva, obedecendo ao método científico*, o edital evidencia o letramento como reprodução de gêneros e discursos tipicamente acadêmicos (TUSTING *et al.*, 2019).

Vale ressaltar que, ao utilizar o termo evento para caracterizar o Ceará Científico, estou fazendo referência à culminância desse conjunto de ações que reside sempre nas apresentações dos projetos de pesquisa na escola e posteriormente na etapa regional que é realizada fora dela.

Essa ação de divulgação científica, constitui-se em sua totalidade como um conjunto de eventos de letramento acadêmico que somados aos NTPPS compõem a prática social acadêmica da educação básica do estado do Ceará. Assim, ao participar dessa prática, professores/as e estudantes aprendem a lidar com diferentes gêneros discursivos, tais como o edital, o projeto de pesquisa, a orientação de trabalhos acadêmicos, o caderno de campo, o *banner* e a apresentação oral.

Esses gêneros discursivos orientam o modo como essa prática acadêmica tem sido realizada, padronizando-a e legitimando-a por meio de elementos constituintes reconhecíveis pelos atores sociais que dela participam. Além do que é propriamente discursivo, a prática social acadêmica da educação básica do estado do Ceará é constituída por relações sociais, atividades materiais e sistemas de conhecimento e crença (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) que enfatizam o seu aspecto institucional:

Relações sociais: As relações sociais identificadas no Ceará Científico configuram-se como relações formais entre as instituições organizadoras do “evento” e a escola. Internamente, a relação entre estudantes é de cooperação na medida em que os projetos devem ser elaborados em grupo e entre estudantes e professores/as é de orientação para a elaboração e execução dos projetos de pesquisa.

Atividades materiais: As atividades materiais identificadas no Ceará Científico são mediadas textualmente por gêneros discursivos típicos do contexto acadêmico e evidenciam o seu caráter formal, sobretudo, por meio do caráter avaliativo que solicita que desde o ato de inscrição até o momento da apresentação dos projetos sejam seguidos os critérios estabelecidos no edital (Ver critérios de avaliação dos projetos no anexo E). As atividades materiais realizadas são: leitura do edital, inscrição na plataforma digital do “evento”, divisão dos grupos (via NTPPS), orientação dos projetos de pesquisa (via NTPPS), escrita dos projetos de pesquisa (via NTPPS), elaboração do caderno de campo (via NTPPS) seleção dos projetos a representarem a escola⁴⁴ (via NTPPS), elaboração de *banner*, planejamento da apresentação dos projetos e apresentação dos projetos na etapa regional.

Sistemas de conhecimento e crença: O Ceará Científico solicita que as apresentações e a redação dos projetos sigam o método científico por meio dos seguintes critérios de avaliação: criatividade e relevância, conhecimento científico fundamentado e contextualizado do problema abordado, metodologia científica conectada com os objetivos, resultados e conclusões e clareza e objetividade na linguagem apresentada. Possui, portanto, foco no sistema de conhecimentos formais e historicamente reconhecíveis como científicos.

A partir da descrição feita, é notória a variedade de gêneros discursivos e de eventos de letramento vivenciados na escola, os quais demandam um olhar investigativo cuidadoso, pois O NTPPS como prática de letramento acadêmico deve ser analisado a partir dos eventos de letramento e seus elementos constituintes: participantes, ambientes, artefatos e atividades (HAMILTON, 2000), os quais compõem as múltiplas dimensões da prática social, tais como o discurso, as

⁴⁴ Os trabalhos que se destacam durante a feira científica do NTPPS são selecionados para a etapa regional do Ceará Científico. Para isso, os/as professores utilizam os critérios do edital do evento para nortear as avaliações durante as apresentações dos projetos na escola.

atividades materiais e os sistemas de conhecimentos e crenças (HARVEY, 1996; FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

6.2.2 Ambiente: onde a prática acontece

O ambiente é o elemento dos eventos de letramento por meio do qual o espaço onde as ações acontecem pode ser descrito. Corresponde de imediato à estrutura física e ao modo como os recursos materiais encontram-se disponíveis ou não para os atores sociais. Em um nível interpretativo subjetivo, o ambiente também pode se referir ao conjunto de características que contextualizam a prática social situando-a localmente em uma realidade particular.

Conforme Tusting *et al.* (2019), o espaço físico é determinante para a análise de práticas de letramento. Em sua proposta de análise sociomaterial, os autores destacam como os aspectos materiais junto às demandas institucionais permitem e/ou restringem as práticas de letramento acadêmico. Os/as professores/as, ao longo de seus relatos, reconheceram a nova estrutura curricular, o espaço físico e a adaptação dos/as estudantes e professore/as como sendo as questões que geram maior dificuldade na modalidade integral de ensino. A seguir, destaco algumas falas representativas:

Sobre a estrutura curricular:

[...] a gente não sabia como fazer, não. Não teve uma formação, não teve uma orientação aprofundada. A maioria dos professores não sabia nem o que era uma eletiva, né, mas aí a gente teve que fazer de última hora com o que tinha, né? [...] A parte dos projetos é a mais desafiadora! É difícil mesmo orientar e ensinar o que a gente não sabe direito, né? Porque, se eu não nunca fiz uma pesquisa e eu não tenho essa experiência, eu tenho que dar um jeito de aprender como fazer, e não tem tempo para isso. Tá vendo aqui [apontando para a agenda aberta] só de aluno pra vir falar comigo hoje. Como que planeja as aulas? Não planeja, né?

Sobre o espaço físico:

O primeiro semestre foi basicamente uma prova de fogo... foi um momento em que a gente teve que ter muito pulso e muita força para se manter firme diante de tantos problemas. A questão do espaço foi muito, muito difícil mesmo. Imagine aí ficar o dia todo com os alunos aqui sem ter nem um refeitório, porque no começo não tinha, a gente juntou umas mesas no pátio. Muito improvisado, viu! [risos]. As salas não tinham ar-condicionado, os ventiladores eram muito fraquinhos pra quantidade de alunos. E a gente começou sem ter banheiros adequados também, porque precisava de uma estrutura maior e melhor [...]; a gente começou a receber recurso financeiro, e isso tudo foi melhorando muito a partir do segundo ano. A gente pôde oferecer um cardápio melhor de alimentação, a gente conseguiu... depois,

né, começou a vir o recurso financeiro para a reforma da escola, e aí foi... foi uma outra coisa muito boa que aconteceu, porque o espaço começou a ficar melhor, a gente conseguiu pintar a escola, deixar mais bonita visualmente; a gente conseguiu receber aparelho de ar-condicionado para as salas, e isso melhorou 1.000% as aulas. E o refeitório também foi muito importante; é um espaço bom de convivência.

Sobre a adaptação:

Pra nós, professores, foi muito mais complicado, porque a gente tinha que convencer os alunos de uma situação que nem nós estávamos confiando [...]; os alunos passavam o tempo todo reclamando do calor, pediam pra sair pra beber água, e a gente não podia liberar eles... então, acabava que eles não queriam fazer as atividades, não queriam participar das aulas. E, quando saíam, não voltavam mais, ficavam se escondendo pra não voltar pra sala. Gosto nem de lembrar! [risos]. Fazer eles se acostumarem com o integral foi, assim, né, tirar leite de pedra praticamente. Tem aluno que não gosta de ficar o dia todo, mas não tem outra opção. É o jeito, né? Pelo menos a maioria hoje já gosta e já se acostumou. É difícil; um processo, viu!

Os trechos acima textualizam os significados constituintes do discurso (FAIRCLOUGH, 2003) construído para descrever o processo de implementação do EMTI com base na visão de uma professora durante uma conversa tida em seu horário de planejamento de área. O discurso foi construído a partir de uma identificação de coletividade em que a professora utilizou, na maior parte das vezes, marcas linguísticas de plural (*a gente, a maioria dos professores*) para se referir às ações realizadas na escola. Outras categorias do significado identificacional foram recorrentes: a avaliação e as escolhas lexicais, especificamente, a opção pelo uso de metáforas.

O processo de implementação do EMTI foi avaliado como difícil (“*é difícil mesmo*”, “*muito, muito difícil mesmo*”), imposto (“*teve que fazer*”, “*dar um jeito*”) e desafiador (“*é a mais desafiadora*”), com o uso recorrente de intensificadores (“*muito*”, “*mais*”) e o uso da negação como marca linguística de ausência (“*não sabia*”, “*não teve*”) ao se referir às práticas docentes. O uso das metáforas “*prova de fogo*”, “*ter muito pulso*” e “*tirar leite de pedra*” complementa a noção de dificuldade do processo junto às escolhas lexicais de verbos que indicam imposição (“*a gente tinha que convencer*”, “*fazer eles se acostumarem*”, “*não tem outra opção. É o jeito, né?*”).

Percebe-se, então, que é urgente que o ambiente escolar seja significativo para ser vivenciado em sua totalidade, principalmente, por se tratar de um contexto de modificação da escola em aspectos curriculares e estruturais.

Mudam-se as aulas, muda-se o espaço, muda-se o convívio e tais mudanças não acontecem rapidamente, menos ainda, uniformemente.

Sobre essa questão, identifico a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999), descrita como o modo como as práticas de letramento são apresentadas aos/às estudantes, como sendo um dos modos como o NTPPS vem sendo apresentado aos professores/as da Educação Básica: na escola, os eventos e os gêneros discursivos acadêmicos são apresentados como demandas pedagógicas a serem realizadas sem um momento prévio de orientação e formação⁴⁵. Conforme relato de um dos professores da escola, “[...] é difícil mesmo orientar e ensinar o que a gente não sabe né... porque se eu ... nunca fiz uma pesquisa e eu não tenho essa experiência eu tenho que dar um jeito de aprender como fazer e não tem tempo”.

É preciso, portanto, construir um percurso formativo que contemple também os/as professores/as, pois nem todos possuem experiência com os gêneros discursivos acadêmicos do NTPPS. Além disso, a complexidade de desenvolver pesquisas em torno de diferentes temáticas sociais que relacionam a escola com a comunidade possui bases ontológicas e aspectos institucionais que precisam ser conhecidos e compreendidos para que haja maior engajamento no processo de ensino.

Ao reconhecer o Ensino Médio como um período intermediário, é importante ter cuidado para não o reduzir a um longo preparatório para uma fase seguinte, tida como obrigatória e certa de se alcançar, principalmente quando se trata do acesso ao Ensino Superior. Não se pode inferir que todos irão para a universidade ou que esta seja o único caminho a ser seguido. É necessário reconhecer que a etapa seguinte ao Ensino Médio é composta por múltiplas opções.

O equilíbrio entre uma formação humana (FREIRE, 2003) e profissional pode ser a maneira mais justa de articular os diversos saberes ao longo dos três anos do EMTI, visto que, se a finalidade de “ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida”, exposta na Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, é um objetivo a ser alcançado concretamente, então essa nova modalidade de ensino deve reconhecer a individualidade e a multiplicidade de

⁴⁵As formações pedagógicas sobre o NTPPS são sempre externas à escola e destinadas apenas aos professores formadores, ou seja, aqueles que ministram as aulas do NTPPS. No entanto, as ações desse programa de reestruturação curricular envolvem todos os demais professores e disciplinas da escola.

caminhos a serem percorridos sem prever ou ditar uma opção como sendo a única possível.

A educação, na perspectiva que defendo aqui, deve ser um processo contínuo de reflexão para todos os atores sociais que dela participam, de modo que a prática docente e os ideais teóricos que norteiam a escola como instituição formal devem ser constantemente problematizados, haja vista que, conforme Freire (2003, p. 72) argumentou, “[...] o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

Na seção 6.2, descrevi os principais eventos de letramento identificados por meio da observação da rotina do NTPPS e dos materiais textuais que guiam a atividade pedagógica dos professores/as que ministram as aulas desse projeto de IP. Para isso, identifiquei e expliquei o modo como professores/as e estudantes agem mediados por gêneros discursivos escolares e acadêmicos e como os textos e as ferramentas digitais funcionam como artefatos (suporte) facilitadores dentro dos eventos de letramento. Ressalto a relação indissociável entre os eventos e as práticas, em especial o evento de letramento “aula” que é onde outros eventos de letramento estão ancorados. Cada aula orienta e promove outros eventos mediados por uma série de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, dentre os quais destacam-se os gêneros tidos como acadêmicos.

Por meio da descrição da estrutura das ações do NTPPS organizadas em eventos específicos situados na prática de aulas expositivas, mapeei os gêneros discursivos que constituem os modos como os atores sociais usam a leitura e a escrita no processo de IP.

Ao longo da descrição feita, detalhei o Ceará Científico a fim de apresentá-lo como um conjunto de eventos de letramento que compõem a prática social acadêmica da educação básica do estado do Ceará, tendo em vista que ele, juntamente com o NTPPS, orienta a prática acadêmica dentro da escola.

Ciente de que o modo de analisar uma prática de letramento é mediante a descrição dos eventos que lhes são constituintes e tendo feito essa descrição ao longo desta seção, posso resumir a dimensão sociomaterial do NTPPS:

Quadro 16 - Dimensão sociomaterial do NTPPS

Constituição sociomaterial do NTPPS			
Atividades (Qual a finalidade dos usos da leitura e da escrita?)	Artefatos (Quais objetos materiais estão sendo utilizados como suporte?)	Participantes (Quem são os atores sociais que estão agindo mediados pelos usos da leitura e da escrita?)	Ambiente (Como o espaço onde o evento/a ação está acontecendo pode ser descrito?)
Planejamento de aulas sobre IP	Guia do professor; modelos de plano de aula; livro didático; computador; internet.	Professor/a professora responsável pela disciplina curricular do NTPPS;	Sala dos/as professores/as (espaço coletivo, movimentado composto por armários, mesas e cadeiras); casa;
Exposição/explicação de conteúdos	Lousa; marcador; projektor de slides; computador;	Professor/a professora responsável pela disciplina curricular do NTPPS;	Sala de aula (organização tradicional do espaço físico em fileiras de cadeiras e lousa centralizada);
Discussão de temas sociais.	Músicas; poemas; notícias; filmes; vídeos; projektor; computador etc.	Professor/a professora responsável pela disciplina curricular do NTPPS; Estudantes da turma;	Sala de aula (organização tradicional do espaço físico em fileiras de cadeiras e lousa centralizada);
Orientação de pesquisas	Computador; internet; textos impressos;	Professor/a professora responsável pela orientação do projeto; Equipe de estudante a receber a orientação;	Sala dos/as professores/as (espaço coletivo, movimentado composto por armários, mesas e cadeiras); pátio da escola (espaço aberto pouco movimentado); laboratório de informática (espaço coletivo ocupado mediante agendamento);
Elaboração do projeto	Caderno; caneta; Computador; internet; textos impressos;	Estudantes distribuídos por equipe;	Sala de aula (organização tradicional do espaço físico em fileiras de cadeiras e lousa centralizada); casa;
Aplicação de questionário de coleta de dados	Computador; impressora; questionários impressos;	Estudantes distribuídos por equipe;	Sala de aula (organização tradicional do espaço físico em fileiras de cadeiras e lousa centralizada);
Apresentação em banca de defesa	Projektor de slides; computador; slides.	Estudantes distribuídos por equipe; Professores/as; avaliadores/as; Expectadores da comunidade escolar.	Sala de aula e/ou pátio ou quadra (organização em stands);
Apresentação no Ceará Científico	<i>Banner</i> ; Caderno de campo.	Estudantes distribuídos por equipe; Professores/as; avaliadores/as;	Sala de aula e/ou pátio ou quadra (organização em stands).

		Expectadores da comunidade escolar.	
--	--	-------------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro 13 resume o modo como os diferentes elementos dos eventos de letramento constituem o NTPPS como uma prática social de letramento acadêmico e para evitar interpretações equivocadas, faço uma ressalva: artefatos são definidos pela teoria de base (HAMILTON, 2000) como suportes materiais e em minha análise considero tanto os recursos físicos em termos de ferramentas digitais quanto os recursos textuais/pedagógicos, ou seja, livros, cadernos etc e demais objetos físicos.

6.3 Dimensão discursiva da prática

Sob a ótica dos significados do discurso propostos por Fairclough (2001, 2003), teço uma análise textualmente orientada dos discursos de letramento (RIOS, 2014) de professores/as orientadores/as do NTPPS a fim de mapear quais representações de letramento acadêmico constroem, como se identificam e como agem diante do NTPPS. Especificamente, descrevo a dimensão discursiva do NTPPS por meio dos significados acional, representacional e identificacional do discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), os quais referem-se a gêneros, discursos e estilos.

A ADTO que realize possui os discursos materializados em textos como elemento mínimo de análise e divide-se didaticamente entre gêneros, discursos e estilos. Enfatizo que o princípio de dialeticidade entre os modos como o discurso figura na vida social defendido na discussão teórico/metodológica da ADC deve ser mantido pelo leitor/a ao longo da análise que se segue.

6.3.1 Gêneros e o significado acional do discurso

Na seção 6.2, fiz uma descrição da dimensão situada/sociomaterial do NTPPS e aponte os principais gêneros e textos que permitem os atores sociais agir em eventos de letramentos especificamente acadêmicos. Uma particularidade percebida durante a análise documental, em especial com relação aos textos de

orientação pedagógica para professores/as, foi a menção a muitos gêneros discursivos de diferentes práticas além da acadêmica.

Com base nesses textos e nas observações realizadas ao longo da pesquisa, pude mapear uma organização dos usos dos gêneros que se repetia em diferentes momentos das atividades realizadas no NTPPS. Agora essa articulação pode ser melhor explicada por meio do significado acional do discurso, haja vista que um dos modos como a dimensão discursiva da prática atua é através do uso dos gêneros para realizar propósitos específicos. Analiso o NTPPS por intermédio do significado acional (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) mobilizando as categorias *cadeia de gêneros*, *pré-gêneros*, *gêneros desencaixados* e *gêneros situados*.

A cadeia de gêneros corresponde a uma conexão entre diferentes gêneros discursivos de modo a formar um tipo de rede. Conforme já pontuei, identifiquei uma organização do conjunto dos principais gêneros discursivos que compõem os eventos de letramento do NTPPS, cujo objetivo é introduzir os assuntos das aulas de iniciação à pesquisa, bem como os temas sociais trabalhados semanalmente e discuti-los relacionando com os gêneros típicos da prática acadêmica.

Essa cadeia de gêneros está dividida em três momentos que gradativamente aproximam-se da especificidade dos gêneros acadêmicos, os quais chamo de introdução lúdica, aquisição de gêneros e (re)produção de gêneros. Quanto aos níveis de abstração, identifiquei que há uma predominância de gêneros desencaixados e de pré-gêneros nos dois primeiros momentos e de gêneros situados no terceiro momento.

A introdução lúdica é realizada quando o/a professor/a tem um assunto novo a ser discutido na aula. Para isso, ele/ela mobiliza gêneros discursivos que conduzem a uma discussão ampla a fim de contextualizar o assunto sem chegar a ele diretamente. São exemplos de gêneros usados nesse momento: letra de música, poema, quadrinhos, notícia, conto, crônica.

A aquisição de gêneros é realizada quando o/a professor/a apresenta o assunto da aula de modo a descrever as características de determinado gênero discursivo a ser utilizado em uma pesquisa. Os gêneros discursivos são explicados quanto à estrutura genérica, especificamente o aspecto composicional e a funcionalidade que tem no contexto acadêmico. Há aqui a perspectiva de letramento acadêmico como habilidade a ser desenvolvida (LEA; STREET, 2014). São

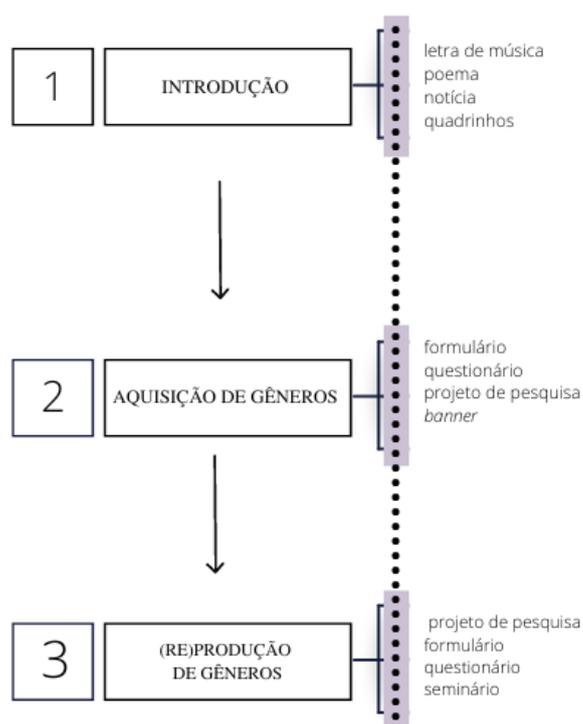
exemplos de gêneros usados nesse momento: questionário, formulário, projeto de pesquisa e *banner*. Além disso, há a mobilização constante de pré-gêneros (exposição, explicação e argumentação).

A (re)produção de gêneros é realizada quando o/a professor/a conduz os conhecimentos trabalhados em níveis teóricos para a prática de pesquisa por meio de atividades específicas que materializam os gêneros discursivos tipicamente acadêmicos. São exemplos de gêneros usados nesse momento: projeto de pesquisa, questionário, formulário e seminário. Há aqui a perspectiva de letramento acadêmico como socialização (LEA; STREET, 2014).

Vejamos a cadeia de gêneros ilustrada abaixo:

Figura 19 - Agrupamento genérico do NTPPS

AGRUPAMENTO GENÉRICO DO NTPPS



Fonte: elaborada pela autora.

Na figura 19, é possível perceber na lista de gêneros que exemplifica a composição dos três momentos do agrupamento genérico a repetição de gêneros, principalmente os pré-gêneros e os gêneros desencaixados. Pré-gêneros tendem a circular entre os três momentos das ações de introdução, aquisição e (re)produção de gêneros devido ao seu teor mais abstrato e estruturante. Gêneros desencaixados

tendem a circular entre os momentos de aquisição e (re)produção devido à relação entre teoria e prática que se estabelece entre eles. Uma ressalva é importante de ser feita aqui: essas considerações são referentes ao modo como as relações entre os gêneros se estabelecem, ou seja, as relações entre os diferentes modos pelo quais os atores sociais agem no NTPPS. Não são, contudo, regras fixas, pois a estabilidade relativa que constitui os gêneros permite que haja mudanças nos usos feitos a depender das particularidades de cada situação.

6.3.1 Discursos e significado representacional

Até aqui, o/a leitor/a pôde perceber que os discursos dos/as participantes da prática social investigada foram citados mesmo quando o foco estava em descrever aspectos documentais, tais como na seção 6.1, em que debrucei-me sobre o aspecto institucional do letramento acadêmico, sobretudo, em documentos oficiais que norteiam a educação básica cearense. Faço essa observação para enfatizar o aspecto dialético do discurso como elemento constituinte da prática social, pois nela reside um exemplo prático: embora haja uma divisão didática ao longo da análise empreendida neste capítulo, não é possível isolar os elementos da prática social em questão.

Nesta seção, detenho-me na análise discursiva tomando o significado representacional da proposta de ADC de Fairclough (2001, 2003) e de Chouliaraki e Fairclough (1999) como macrocategoria na qual estão ancoradas categorias de ordem textual como o significado das palavras, as escolhas lexicais e a interdiscursividade.

Analisar discursos por intermédio do significado representacional significa enxergá-lo em seu sentido concreto como modos de representar os aspectos do mundo, de si mesmo e de outros. Permitem mapear as maneiras situadas de representar e compreender a realidade. Nesta investigação, analiso os discursos de professores/as orientadores/as de pesquisas do NTPPS sobre questões de letramento acadêmico ligadas diretamente a esse projeto estruturante do EMTI no estado do Ceará. Interessa-me compreender o modo como o NTPPS é representado discursivamente e, por conseguinte, a/s concepção/ões de letramento acadêmico que possuem.

Outro aspecto a ser analisado por meio do significado acional é o modo como as relações entre os/as participantes dos eventos de letramento do NTPPS são representadas, o que implica questões de identidade a serem aprofundadas mediante análise do significado identificacional e que podem ser mapeadas por meio da representação de atores sociais. Saliento que as categorias analíticas utilizadas, as quais foram apresentadas didaticamente de modo relacionado a cada significado do discurso não são estanques. Isso significa que podem fazer referência a mais de um significado do discurso. Além disso, por vezes os aspectos acionais, representacionais e identificacionais dos discursos analisados são descritos em conjunto, dada a dificuldade de falar de questões dialéticas separadamente.

Começemos retomando o roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas para, com base nele, proceder com a descrição analítica dos discursos proferidos pelos/as participantes da pesquisa:

1. Comente sobre a sua experiência com pesquisa ao longo da vida (ensino médio, graduação, pós, orientação de trabalhos etc).
2. Para você, o que é uma pesquisa científica?
3. Como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola?
4. Comente sobre a sua relação com professores e estudantes durante a elaboração das pesquisas realizadas no NTPPS.
5. Comente sobre os assuntos que são abordados no NTPPS.
6. Se dependesse de você, o que deveria ser mudado no NTPPS e na escola?

O intuito das questões norteadoras das entrevistas foi lançar mão de tópicos temáticos para que os/as participantes pudessem discorrer sobre eles de forma livre. Objetivei acessar as representações discursivas que professores/as fazem sobre os seguintes tópicos: experiência com pesquisa ao longo da vida (a fim de compreender como a experiência com a pesquisa norteia as representações sobre o que é a pesquisa científica), definição de pesquisa (a fim de compreender como o conceito de pesquisa é construído e quais recursos estilísticos utilizam para tal fim), ensino de pesquisa na educação básica por meio do NTPPS (a fim de compreender quais as ações e eventos são representativos do ato de ensinar a pesquisar), relacionamento nos eventos de letramento acadêmico do NTPPS (a fim de compreender como os atores sociais são representados), temas abordados no

NTPPS (a fim de compreender o contexto das pesquisas realizadas no NTPPS) e dificuldades/aspectos a serem modificados no NTPPS (a fim de compreender quais aspectos da prática social investigada carecem de mudança, tanto em níveis sociais quanto discursivos).

Ao perguntar sobre a experiência dos/as professores/as, objetivei acessar as representações discursivas sobre como o que já foi vivido (ou não) influencia na construção do entendimento deles/as sobre o fazer científico na escola e em outras instituições. Todos/as os/as participantes consideraram insuficientes as experiências vivenciadas tanto no nível superior quanto na educação básica e citaram eventos de letramento e gêneros discursivos típicos do contexto acadêmico como exemplos do que foi vivido por eles. Vejamos:

Quadro 17 - Representação discursiva da experiência com pesquisa

PARTICIPANTE	REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA EXPERIÊNCIA COM PESQUISA
<i>Professor A</i>	<p><u>Identidade, formação acadêmica e funções exercidas (estudante, bolsista de iniciação acadêmica):</u> <i>Sobre a minha experiência, né? Eu sou formado em bacharelado e licenciatura... essa primeira pergunta, ela pede para comentar (ininteligível)... no médio né... eu participei de um projeto de pesquisa primeiramente no ensino médio com a professora (citando o nome da professora) e era para fazer análises de água. Minha experiência com pesquisa na graduação, eu fui aluno bolsista de iniciação científica, foi a primeira - a primeira bolsa que eu tive! foi (ininteligível) essas foram as experiências com iniciação científica que eu tive.</i></p>
<i>Professor B</i>	<p><u>Experiência tardia apreendida na prática docente:</u> Na educação básica, eu não tive contato com pesquisa científica, vim ter essa vivência na graduação. Mas eu vim aprender realmente ajudando o aluno a fazer pesquisa, pra mim foi um aprendizado muito-muito bom! Eu aprendi mesmo foi ensinando e... assim, indo atrás mesmo pra ajudar os meninos nos trabalhos.</p>

	<p><u>Comparação entre passado e presente, experiência com a escrita acadêmica:</u> Assim... experiência mesmo com pesquisa, essa de fazer experimento na prática e tudo mais...isso não tinha na época da escola. Se for contar com esse tempo do ensino fundamental e do ensino médio, né? E... humm... até porque nessa época era tudo diferente de hoje, não tinha os recursos de hoje, nem internet tinha e/ (ininteligível)...eu estudava, fazia os trabalhos copiados à mão e pronto. Depois quando eu fui pra faculdade foi que eu ouvi falar de metodologia de pesquisa realmente. Foi quando eu fui fazer o TCC, né? Mas - mas, é...foi algo que não foi assim PRÁTICO mesmo, prático de ter experimento, de ter um trabalho de campo como a gente sabe que tem que ter, né? Pelo menos é o que eu acho, né? Eu escrevi o TCC com muita dificuldade porque escrever é/ assim é/ o TCC é difícil de escrever. Pelo menos pra mim foi, né? (risos) Eu acho que foi isso.</p>
Professora D	<p><u>Construção narrativa, comparação entre passado e presente, experiência com a escrita acadêmica:</u> No ensino médio, eu terminei em 97, depois dei continuidade, né? Era do antigo científico ao magistério e mesmo cursando dois ensino médio, né? Com científico e um profissionalizante, em nenhum momento eu fui introduzida na pesquisa, não era uma realidade das escolas públicas! É- é IMAGINA! [risos] trabalhos digitados eram/ não havia! Até o ACESSO pra fazer - fazer trabalhos pesquisados de/ das disciplinas eram realizados na biblioteca da escola e com as coleções que haviam, né? Não tinha internet disponível na época, trabalhos digitados também não. Até um - um trabalho datilografado, algo até mesmo automático para alguns, também não fazia parte da realidade da maioria dos alunos lá na graduação.</p>
Professora E	<p><u>Experiência com a escrita acadêmica, experiência tardia apreendida na prática docente:</u> Na verdade, a pesquisa eu vim descobrir assim mais FORTEMENTE</p>

	<p>apesar de ter feito os trabalhos acadêmicos... é... pra minha graduação, mas na pós é que eu vim intensificar mais essa questão da pesquisa até porque eu fiz depois (ininteligível), eu fiz um trabalho em cima da pesquisa da minha pós e houve uma publicação. A gente fez uma publicação e tudo. Assim, MAS a gente tem mais fortemente essa questão da pesquisa quando a gente se torna professora. No meu caso...é... quando eu me tornei professora porque a gente trabalha essa questão dos projetos e essa pesquisa, ela vem trazer ao aluno e ao professor uma visão MAIOR de mundo, aquele desejo de-de solucionar PROBLEMAS, né? De procurar soluções, né? Ler, reportar a outros artigos, a outras pessoas, a outros pesquisadores que falaram sobre alguns temas, tentar aplicar na vida do cotidiano, né? Dos alunos, da comunidade para tentar solucionar os problemas. Isso aí é muito gratificante. É tentar, é... ter essa visão mesmo de-de que com a pesquisa a gente é capaz de desbravar um MUNDO, um MUNDO diferente, né?</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme explicitado no quadro 17, a experiência que tiveram e que é exemplificada por meio de gêneros discursivos é descrita em comparação com o contexto atual da educação básica, o qual aparece de modo implícito por meio da menção a recursos tecnológicos. Esses recursos materiais que compõem ou deveriam compor a prática de letramento acadêmico são vistos como elementos que dificultaram as experiências do passado (*não tinha os recursos de hoje, nem internet tinha[...]; Não tinha internet disponível na época, trabalhos digitados também não.*). Os/as professores/as que não descreveram como foi a experiência na educação básica e no ensino superior colocaram a experiência atual como professores orientadores como sendo a mais significativa para eles/as. Ou seja, a representação que têm da pesquisa desenvolvida no NTPPS é de aprendizado tanto para os/as estudantes quanto para eles/elas.

O modo como os professores/as do NTPPS definiram pesquisa indicou representações influenciadas pela noção positivista de ciência, mas também mostrou que eles/elas se baseiam nas experiências que possuem no NTPPS para

ampliar o que entendem acerca do processo de pesquisar. Além disso, os discursos sobre letramento acadêmico são identificados quando eles/elas falam da experiência em outras etapas da vida. Vejamos:

Eu digo que é tentar resolver um problema, não é? Então... utilizando algum método científico... é/a gente busca-a gente busca resolver determinado problema ou então chega mais perto possível da solução para esse problema, NÃO É? então uma pesquisa é isso. (professor A)

A fala do professor A contém uma definição tradicional de pesquisa como a tentativa de resolver algum problema por meio de método científico. Ele faz uma afirmação categórica (“*então uma pesquisa é isso*”) para concluir sua resposta de modo objetivo.

A professora D definiu pesquisa como um “*estudo sistemático*” citando processos indicadores de ações relacionadas à procedimentos metodológicos: “*visa trazer informações através de coletas, de observações*”; “*ajuda a explicar*”; “*provar as teorias*”; “*resolver problemas*”; “*TRAZER soluções*”. Ela demonstra conhecer as características básicas de uma pesquisa e, ao afirmar que a pesquisa visa trazer informações sobre um “*determinado grupo de pessoas*”, mostra uma concepção ampla que vai além da representação de pesquisa como análise de fenômenos naturais. Vejamos o trecho completo:

Então... considero como pesquisa científica um estudo sistemático sobre uma/um determinado assunto... pode ser clínico, né? também pode ser observacional. é/ onde visa através dessa pesquisa trazer informações através de - de - de coletas, de observações sobre um determinado grupo de pessoas, de indivíduos, né? E ela ajuda a explicar, provar as teorias e resolver problemas... TRAZER soluções para algo que está/ algo pertinente a saúde, a educação...certo?

Quando falou sobre a sua experiência com pesquisa ao longo da vida, a professora D relatou como foi o seu processo de formação acadêmica enfatizando os aspectos institucionais de onde fez as suas duas graduações como meio de justificar a ausência de experiência durante esse período. O que, para ela, é um exemplo do contexto acadêmico é a “*norma da ABNT*” e o fato de que os trabalhos tinham critérios de avaliação, ou seja, um contexto textualmente mediado. “*Há uma mescla entre discurso institucional e pedagógico (“eu fiz 2 graduações nesse modelo onde o propósito maior era formar o professor que já estava em sala de aula, mas não tinha uma graduação, apenas o magistério”)* em sua fala, interdiscursividade

verificada também nos documentos norteadores do NTPPS e da EMTI analisados na seção 6.1 deste capítulo.

[...] Os trabalhos exigidos, eles tinham os critérios, né? pra estar na norma da ABNT. É como eu digo, eles tinham os critérios, né? [...] mas REALMENTE eu não participei de pesquisa científica, certo? eram instituições onde tinham metas só de formar os professores, né?... que já estavam em sala de aula...Então, eu fiz 2 graduações nesse modelo onde o propósito maior era formar o professor que já estava em sala de aula mas não tinha uma graduação, apenas o magistério. Então NÃO tinha nessa instituição, não tinha um foco de pesquisa científica, certo? Na pós... é, eu não posso considerar o que eu fiz com pesquisa, tá certo? Foi apenas o que foi pedido mesmo, o TCC.

Sobre o NTPPS, a professora D utiliza expressões valorativas para representar positivamente o aspecto metodológico do NTPPS utilizando aumento do tom de voz exclamativo para fortalecer o que está dizendo. Ela caracteriza o NTPPS com escolhas lexicais que se contrapõem ao contexto atual de ensino remoto: “vínculos”; “presencial”; “envolvente”, “dinâmica”, “o professor observa ali”. Ela descreve a metodologia do NTPPS como agente (“ela é”...“ela é”... “ela é”) que atua tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto no desenvolvimento emocional dos/as estudantes, pessoalizando-a. Sua representação começa mais subjetiva rumo a uma objetividade marcada pela presença do professor. Vejamos o trecho completo dando atenção às partes destacadas em letras maiúsculas referentes aos momentos de ênfase na voz:

*[...]a metodologia do NTPPS ela é-é de fortalecer vínculos, de trabalhar as **COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS** ela é presencial **SIM!** Ela é **ENVOLVENTE, DINÂMICA**, né? Também é de observação. O professor observa ali e percebe quais são os alunos que têm dificuldade com a família... de relacionamento. É durante a pesquisa que você descobre quais são os alunos que têm dificuldade na escrita, na leitura, né? (Professor ???)*

A professora E relaciona a pesquisa aos gêneros acadêmicos (“trabalhos acadêmicos, “publicação” (artigo), “projetos”). Ou seja, aos modos como agimos em determinado contexto por meio de textos. Para ela, a pesquisa é uma descoberta que começou na graduação, seguiu pela pós e foi aprofundada pela prática de ser professora. Desse modo, ela representa o NTPPS como um meio de descobrir o que é pesquisa e usa o intensificador “mais fortemente” para caracterizar esse processo. A pesquisa como agente “vem trazer ao aluno e ao professor uma visão maior do

mundo”, ou seja, o conhecimento gerado pela pesquisa é um processo de aprendizado mútuo entre professores/as e estudantes. Vejamos:

Na verdade, a pesquisa eu vim descobrir assim mais FORTEMENTE/ apesar de ter feito os trabalhos acadêmicos pra minha graduação e pós. Mas na pós é que eu vim intensificar mais essa questão da pesquisa, até porque eu fiz depois de terminar a pós, né? Eu fiz um trabalho em cima da pesquisa da-da minha pós e houve uma publicação. A gente fez uma publicação na [nome da universidade] e tudo! Assim... MAS, a gente tem mais fortemente essa questão da pesquisa quando a gente se torna professora. No meu caso é quando eu me tornei professora porque a gente trabalha essa questão dos projetos, e essa pesquisa, ela vem trazer ao aluno e ao professor uma visão MAIOR de mundo. Aquele desejo de-de solucionar PROBLEMAS, né? De procurar soluções, né? (professora E)

Ela caracteriza a pesquisa como “orientada”, “que segue um roteiro”, “que a gente tem um referencial” fazendo escolhas lexicais típicas do discurso científico (*comunidade científica; situações-problemas*). É relevante destacar aqui o modo como ela explica a característica da pesquisa como ação para resolver problemas, pois faz uso da construção frasal “*a gente busca soluções para esses problemas não é através de pesquisa no laboratório*” e indiretamente faz menção ao modelo positivista de pesquisa.

A menção a usos específicos da leitura e da escrita relacionada a gêneros discursivos específicos demonstra o aspecto textualmente mediado da prática social, ou seja, sua constituição como uma prática de letramento em que se usa a leitura e a escrita para finalidades específicas. Ela se coloca sempre dentro de uma posição coletiva por meio da expressão “a gente” quando se refere a esses usos: “*a gente busca/ assim, através de leituras de artigos, né? Acadêmicos. A gente busca conhecer outros trabalhos, outras pesquisas, né?*”. Quando se coloca em 1ª pessoa, enfatiza sua representação particular da realidade (*pra mim é[...]; “eu acredito”*):

A pesquisa científica pra mim é aquela orientada, aquela pesquisa que segue um roteiro, né? Que-que a gente tem um referencial, né? Algo...algo que a gente busca de concreto para solucionar algum problema [...]Eu acredito que geralmente a gente busca/ assim, através de leituras de artigos, né? Acadêmicos. A gente busca conhecer outros trabalhos, outras pesquisas, né? Isso acaba aguçando o interesse do aluno pra também criar seus próprios projetos, próprias pesquisas e a gente começa a identificar na comunidade científica, na escola, algumas situações-problemas que podem ser resolvidas, né? A partir daí a gente busca soluções para esses problemas não é através de pesquisa no laboratório.

No grupo focal, os professores/as retomaram a discussão em torno da definição de pesquisa e da experiência vivida compartilhando de uma noção de pesquisa como “*sentar, procurar o assunto no livro e copiar tudo*” em menção ao modo como a pesquisa era realizada por eles/as em sua “*época*”. Vejamos na fala da professora F: “*A gente nunca via, né. A gente ia pra faculdade e chegava lá sem saber nada, chegava no primeiro semestre sem entender nada! Na nossa época, a gente era só reprodutor.*” Complementando a opinião da professora F, a professora G afirmou “*a gente teve muita dificuldade porque a gente já foi educado com essa cultura de reproduzir*”. Tais representações discursivas apontam para uma noção de letramento como socialização acadêmica (LEA; STREET, 2006) segundo a qual estudantes são ensinados a desenvolver a “cultura acadêmica”. No trecho em questão, a expressão “cultura de reproduzir” traz consigo o sentido subtendido de que não havia uma prática de pesquisa propriamente dita.

Vejamos no quadro a seguir as representações discursivas da definição de pesquisa para os/as professores orientadores do NTPPS. Nele, destaco também as escolhas lexicais usadas como estratégia de representação:

Quadro 18 - Representação discursiva de pesquisa

PARTICIPANTE	REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DE PESQUISA	ESCOLHAS LEXICAIS REPRESENTATIVAS DA PESQUISA
Professor A	<u>Solução de problemas, uso de método científico:</u> <i>É-é tentar resolver um problema, não é? Então... utilizando algum método científico... é... a gente busca resolver-resolver determinado problema ou então chega mais perto possível da solução para esse problema, não é? Então uma pesquisa é isso! É usar um método científico, buscar a solução de um problema.</i>	Pesquisa como ação, processo: uso de verbos no infinitivo que enfatizam o caráter prático de fazer, realizar algo.
Professor B	<u>Contribuição social, aprendizado:</u> <i>Pesquisa científica é... assim... uma contribuição com a sociedade e uma oportunidade de ampliar os conhecimentos dos alunos e dos professores orientadores, né? É isso.</i>	Pesquisa como objeto: Nominalização por meio de substantivos com teor qualificativo (<i>contribuição, oportunidade</i>).
Professora C	<u>Descoberta, busca, prática experimental:</u> <i>Uma pesquisa científica pra mim é um trabalho de descobrir algo, certo? É... pesquisar sobre um assunto específico, buscar entender ele pra poder fazer</i>	Pesquisa como processo e como objeto (<i>é buscar, é chegar, teste, sondagem, formulário</i>).

	<p>é/o...chegar em uma conclusão. Científica mesmo no sentido de fazer experimento tem aquelas que os meninos fazem no laboratório. Algum teste, algo do tipo, mas também as outras que eles vão fazer uma sondagem, um formulário, essa parte também é uma pesquisa científica. Eu acho que seja, né? Se tiver essa parte mais prática eu acho que seja.</p>	
Professora D	<p><u>Estudo, solução de problemas, investigação:</u> Então... considero como pesquisa científica um estudo sistemático sobre uma/um determinado assunto... pode ser clínico, né? também pode ser observacional. é/ onde visa através dessa pesquisa trazer informações através de - de - de coletas, de observações sobre um determinado grupo pessoas, de indivíduos, né? E ela ajuda a explicar, provar as teorias e resolver problemas... TRAZER soluções para algo que está/ algo pertinente à saúde, à educação...certo?</p>	<p>Pesquisa como objeto: nominalização (estudo sistemático);</p> <p>Pesquisa como participante por meio de pessoalização (ela ajuda).</p>
Professora E	<p><u>Uso de método (roteiro), solução de problemas:</u> Assim, a pesquisa científica pra mim é aquela orientada, aquela pesquisa que segue um roteiro, né? Que-que-que a gente tem um referencial, né? Algo que a gente busca de concreto pra solucionar algum problema.</p>	<p>Pesquisa como objeto (algo)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

De modo geral, os professores definiram pesquisa como uma investigação para solucionar problemas detendo-se sempre em uma concepção mais experimental. Ao relacionar a experiência deles/as com o modo como definem (representam) pesquisa, percebe-se que a pouca vivência ou a vivência pautada somente no fazer científico como algo voltado para experimentos das áreas biológicas e exatas recai em uma concepção incipiente que recorre apenas ao método científico tradicional. Sobre o NTPPS, destaco uma representação por exclusão que perpassou todos/as os/as participantes da pesquisa: nenhum/a deles/as comentou sobre a proposta de intervenção que faz parte do movimento retórico dessa prática de letramento. Tanto nos documentos que norteiam os

eventos do NTPPS quanto nas observações de campo realizadas, identifiquei palestras, elaboração de cartazes e seminários como ações de intervenção para refletir sobre os resultados das investigações realizadas na escola. Por outro lado, o foco dos/as professores/as é nitidamente posto na (re)produção de textos acadêmicos e científicos, o que acaba restringindo as possibilidades de significação do letramento acadêmico como prática reflexiva capaz de nortear a solução de problemas sociais identificados no contexto local.

Passemos agora às representações discursivas do modo como os/as professores compreendem a prática docente em torno do processo de iniciação científica para em seguida discorrer sobre as relações sociais dessa prática social e, por fim, sobre as necessidades de mudança apontadas pelos/as participantes da pesquisa.

Quadro 19 - Representação discursiva do ensino de pesquisa no NTPPS

PARTICIPANTE	REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO DE PESQUISA NO NTPPS	ESCOLHAS LEXICAIS REPRESENTATIVAS DA DEFINIÇÃO DE PESQUISA	DISCURSOS DE LETRAMENTO MOBILIZADOS
Professor A	<p><u>Método, mediação:</u> <i>Existe vários métodos, mas um dos métodos principais para ensinar a fazer pesquisas na escola é através da DIVULGAÇÃO científica, é através de projetos de iniciação científica dentro da escola. É possível que a gente ensine esses meninos a buscar a pesquisa e o ensino. É uma das metodologias que eu uso é fazer experimentos, né? <i>Mostrar que (ininteligível) vai bem além do que aquilo que tem nos livros, né? Posso tentar mostrar o mundo real e essa é uma das formas, não é? De incentivar eles a fazer pesquisa, não é? Entender o que é</i></i></p>	<p>Uso da primeira pessoa do singular para demarcar a ação particular realizada por ele em detrimento da descrição potencial que ele tece;</p> <p>Uso de modalizadores (é possível, posso tentar);</p> <p>Uso de gêneros discursivos (divulgação científica, projetos de iniciação científica, experimentos).</p>	<p>Let. como socialização acadêmica (<i>divulgação científica, iniciação científica dentro da escola</i>);</p> <p>Let. como prática social (<i>Posso tentar mostrar o mundo real</i>)</p>

	<i>pesquisa!</i>		
Professor B	<p><u>Investigação realizada pelos/as estudantes:</u> <i>Na realidade, nas turmas de 1º ano, é um longo processo que começa numa investigação dentro da própria família, a fim de que ele descubra mais sobre a própria história, depois parte para questões escolares, em que eles são orientados a buscar questões que os interessem e representem necessidades. Aí dura até o...até o 3º ano que aí já/ assim...no 3º eles já estão sabendo mais fazer os trabalhos.</i></p>	<p>Uso da 3ª pessoa do singular que insere o ator social estudante no discurso; Exclusão do ator social professor no discurso (eles são orientados);</p> <p>Uso de Gêneros discursivos (investigação, trabalhos).</p>	<p>Let. como habilidade (no 3º eles já estão sabendo mais fazer os trabalhos).</p>
Professora C	<p><u>Orientação, estudo, ação obrigatória:</u> Orientando os alunos, né? E essa parte é que às vezes complica porque é muita equipe e nem todos os professores orientam. Aí fica a gente com um monte de equipe e não dá tempo dá suporte pra todas. O que eu acho é que às vezes a gente nem tem conhecimento sobre o tema da equipe, aí tem que ir atrás, aí tem que entender primeiro pra poder passar alguma coisa pra eles. E/é...aí pra gente ensinar a gente tem que saber primeiro, ter alguma noção até do que é um projeto, do que tem que ter porque não é só corrigir, tem que ensinar o passo a passo e nem sempre o professor tem experiência com pesquisa, nem sempre</p>	<p>Negação (nem todos os professores orientam, não dá tempo, a gente nem tem conhecimento, nem sempre o professor tem experiência com pesquisa);</p> <p>Vocabulário de Obrigatoriedade representado por modalizador (tem que) repetidamente.</p> <p>Uso de gêneros discursivos (projeto, pesquisa, orientação)</p>	<p>Let. como socialização acadêmica (pra gente ensinar a gente tem que saber primeiro, ter alguma noção até do que é um projeto/ tem que fazer o menino querer primeiro).</p>

	<p>recebeu uma orientação de como tem que ser o NTPPS. Eu acho assim, né? Que a gente tem que entender um pouco como é uma pesquisa científica pra poder orientar os meninos e nem todo mundo vai querer por isso, porque é mais uma coisa. Aí é difícil...fica difícil e se for levar em consideração que tem aluno que não quer participar, que não quer fazer de jeito nenhum aí já viu...a gente tem que fazer o menino querer primeiro, fazer ele querer ajudar em alguma coisa.</p>		
<p>Professora D</p>	<p><u>Meta, orientação:</u> A gente faz milagre, né? (risos) A gente faz o máximo que dá com os poucos recursos que tem e consegue chegar em um resultado. Consegue, é...assim, levar os trabalhos pra feira, fazer-fazer os meninos apresentarem lá porque é muita gente e às vezes eles não querem falar nem aqui pra gente. Mas assim, é todo um trabalho de explicar, de mostrar o passo a passo de uma pesquisa, de acompanhar mesmo. Só dá pra ensinar se chegar junto, se tiver apoio da gestão, dos outros professores também porque/é...eu como professora, eu acho que não dá pra fazer tudo só. Ou a gente vai pro mesmo barco ou a gente não vai pra canto</p>	<p>Uso de metáforas (A gente faz milagre, chegar junto, vai pro mesmo barco);</p> <p>Uso de gêneros discursivos (feira científica, apresentação oral, pesquisa, orientação).</p>	<p>Let. como socialização acadêmica (Consegue, é...assim, levar os trabalhos pra feira, fazer-fazer os meninos apresentarem lá/ mostrar o passo a passo de uma pesquisa, de acompanhar mesmo).</p>

	<p>nenhum. Ensinar a gente ensina, mas até a gente se apropriar pra repassar pra eles já foi muito tempo. Quem já orienta, já-já chega junto há mais tempo, tem mais vivência, né? Já tá muito melhor. Aí também se for entrar na questão dos recursos, né? (risos) Tem que ter suporte, material, as coisas, né?</p>		
Professora E	<p>Prática problematizadora, incentivadora: É... como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola, né? Eu acredito que geralmente a gente busca, assim, através de leituras de artigos acadêmicos, a gente busca conhecer outros trabalhos outras pesquisas, né? Isso acaba aguçando o interesse do aluno para também criar seus próprios projetos, próprias pesquisas e a gente começa a identificar, na comunidade científica, na escola, algumas situações problemas que podem ser resolvidas, né? A partir daí a gente busca soluções para esses problemas. Não é através de pesquisa no laboratório, através de pesquisas em artigos. Os problemas de forma gradual, né? De forma sistemática seguindo um roteiro e aí a gente acaba fazendo essa pesquisa acontecer na escola.</p>	<p>Uso de gêneros discursivos (artigos acadêmicos, pesquisas, roteiro)</p> <p>Vocabulário técnico (comunidade científica, situações problemas, forma gradual, forma sistemática)</p>	<p>Let. Como socialização acadêmica; (através de leituras de artigos acadêmicos)</p>

Nas entrevistas, as representações discursivas da prática docente no NTPPS enfatizaram-na como orientadora, mediadora e obrigatória, salientando uma questão problemática: a pouca experiência com pesquisa e com os saberes do “fazer científico” dificultam o papel de orientador/a que o/a professor/a precisa exercer, pois ele/ela “tem que” aprender para ensinar. O caráter obrigatório dessa prática foi descrito sempre em relação à necessidade de buscar os conhecimentos necessários para vivenciá-la, pois *“tem que saber primeiro, ter alguma noção até do que é um projeto, do que tem que ter porque não é só corrigir, tem que ensinar o passo a passo.”* Além disso, tanto nas entrevistas, quanto no grupo focal e nos demais momentos da pesquisa de campo, a prática docente e o NTPPS foram caracterizados como algo difícil de ser executado.

Outros tópicos abordados no grupo focal foram a função e a contribuição do NTPPS no processo de iniciação científica na educação básica, as mudanças que os/as professores/as gostariam que acontecessem no NTPPS e/ou na escola, bem como as dificuldades enfrentadas para colocar em prática as ações do NTPPS. É importante salientar aqui que, durante o grupo focal, todos os tópicos lançados foram respondidos/comentados com ênfase na relação entre os atores sociais da prática e enfatizaram a colaboração e o engajamento dos/as professores/as como um problema contínuo.

Sobre o modo como as relações entre os/as professores e os/as estudantes são estabelecidas durante os eventos de letramento do NTPPS, destaco a fala da professora D:

Alguns professores e alunos eles - eles têm uma relação de amor ou ódio, né? Alguns professores conseguem... é... viabilizar uma comunicação bem intensa com os alunos de defender aquela pesquisa, CHEGAR junto se apaixonarem por todo o processo, mas tem a situação onde o professor nem dá devolutiva, então os alunos não GOSTAM, né?...Não tem afinidades com os professores, então é... nem sempre essa essa relação acontece de forma harmoniosa, certo?

Ela faz uma representação do modo avaliativo, que é *“de amor ou ódio”*, *“bem intensa”* a depender do modo como as ações são (ou não) realizadas. Por exemplo, ela cita que, quando o professor não dá uma devolutiva, os alunos não gostam. Assim ela justifica os possíveis entraves entre o relacionamento de professores e estudantes com base no engajamento (ou não) com as ações do

NTPPS. Há aqui uma sinalização para uma ação representada como problemática e que vai ser mencionada em outras entrevistas: o modo de condução das orientações das pesquisas.

Nessa perspectiva, o professor C afirma que “há professores que dão bastante suporte às equipes que estão orientando e há outros que não auxiliam, o que percebemos pelas reclamações dos alunos [...]”. Aqui há novamente o papel de orientador/a dos professores/as sendo citado quando a pauta solicitada é a relação social nos eventos de letramento. Vejamos outras representações discursivas das relações sociais no NTPPS:

Quadro 20 - Representações discursivas das relações sociais no NTPPS

PARTICIPANTE	REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DAS RELAÇÕES SOCIAIS NO NTPPS	ATORES SOCIAIS	TIPO DE RELAÇÃO
Professor A	A relação não é descrita, apenas as ações: Pronto! É... quando a gente tenta elaborar esses projetos principalmente/ é... focado no Ceará Científico, né? a gente seleciona projetos para representar a área. Desenhar um projeto, apresentar é-é/ isso é muito complexo porque os alunos eles não têm essa vivência, né?	Professores (a gente)	Relação institucional entre o professor e os projetos. Exclusão dos estudantes ao citar os processos/ações.
Professor B	<u>Convencimento, intervenção, suporte:</u> Há alunos que se engajam bastante, outros precisam de todo um trabalho de convencimento para participar da pesquisa, com intervenção até da coordenação . Do mesmo modo, tem... é... há professores que dão bastante suporte às equipes que estão orientando.	Estudantes; Professores/orientadores; Coordenadores.	Relação participativa, de engajamento (ou falta) entre estudantes e o NTPPS; Relação de convencimento e de suporte entre professores e estudantes; Relação de poder

			(institucional e de intervenção) entre coordenadores e estudantes.
Professor a C	<p><u>Cobrança, convencimento, orientação:</u> <i>O que acontece é que a gente tem que cobrar as coisas e os meninos, muitos não gostam. Eles não-não querem fazer. Fica aquela coisa de tentar convencer eles a fazer, alguns fazem e outros não e...é difícil mesmo. Às vezes/eu acho que é uma relação complicada por isso, porque a gente cansa também. Às vezes os professores precisam refazer muita coisa pra que os trabalhos saiam e até a gente conseguir que as equipes ajeitem, ou fica errado do jeito deles ou o professor ajeita logo. O que a gente sabe que não é o certo. Com os alunos é sempre essa luta, mas no final dá certo! Você também perguntou da relação com os professores, né? E assim, a parte que é mais chata no NTPPS é que tem professor que não orienta, que não ajuda, não participa porque ele só quer dar a-a aula dele.</i></p>	Professores/orientadores: representados coletivamente por "a gente". Estudantes.	<p>Relação hierárquica (de poder), de cobrança entre professores e estudantes;</p> <p>relação complicada, cansativa entre professores e estudantes.</p> <p>Relação sem cooperação entre professores que orientam as pesquisas e professores que não orientam.</p>

	<p><i>Só que se fosse tudo dividido, seria melhor porque enquanto eu oriento duas, três, até quatro equipe, por exemplo, tem professor que não orienta nenhuma. Tem professor que ajuda, que ajuda quando a gente precisa de alguma coisa mesmo que não seja uma equipe dele e seria bom se todos fizessem um pouco porque o NTPPS tem muita coisa pra fazer.</i></p>		
Professor a D	<p>Afinidade, aprendizado: <i>Então vai depender do professor, vai depender do grupo que é orientado também, até mesmo da - DA PESQUISA, do tema da pesquisa... se for algo que eles gostam de pesquisar e essa equipe queira REALMENTE aprender querer ir a</i></p>	<p>Professor: Representação na 3ª pessoa do singular que individualiza cada um/a deles/as; grupo (de estudantes).</p>	<p>Relação de Afinidade entre estudantes, professores e os objetos de pesquisa.</p>

	<i>fundo... as pesquisas, as relações acontecem de forma parecidas/ é... mesmo tendo algumas dificuldades de encontros, né? De conversas... mas elas acontecem, certo?</i>		
Professor a E	<p><u>Colaboração, suporte, orientação:</u> <i>Então, assim, eu não sou professora do NTPPS na escola. Sou colaboradora. Eu procuro é... estar presente nessa relação de pesquisa, né? Dando aos meninos essa orientação, esse norte de como fazer, de qual procedimento, de qual método adotar, né? [...]</i> <i>Então, eu me coloco nesse sentido como uma colaboradora, né?</i> Eu ajudo sempre no que - no que é necessário, dando esse suporte, né? De colaboração, de orientação dos alunos.</p>	Professora/colaboradora: Coloca-se no discurso em 1ª pessoa descrevendo apenas a sua experiência.	Relação Facilitadora/ de socialização dos gêneros discursivos acadêmicos.

Fonte: elaborado pela autora.

O NTPPS também é representado mediante a relação que estabelece que questões institucionais mais amplas referentes à agenda de projetos e às ações pedagógicas de desenvolvimento do EMTI. Há aqui uma representação discursiva da dimensão institucional do letramento acadêmico. Especificamente, os/as professores relacionam as pesquisas do NTPPS a uma outra prática que é a divulgação científica realizada no evento Ceará Científico, promovido pela Seduc, que acontece anualmente. Cabe ressaltar que esse evento é caracterizado não só

por divulgar as pesquisas que são feitas nas escolas, mas também por avaliá-las mediante apresentação oral dos/as estudantes. No final do evento, sempre há um *ranking* de classificação das três melhores pesquisas de cada área do conhecimento.

Conforme a fala dos/as professores/as, eles/as precisam adequar o que fazem no NTPPS às exigências solicitadas pelo evento para que os/as estudantes apresentem seus trabalhos. Os gêneros discursivos “feira científica” e “projeto de pesquisa” são mediadores do processo de adaptação das pesquisas ao modelo científico tradicional necessário de ser seguido para cumprir as exigências propostas nos guias de elaboração da divulgação científica interna (feira do NTPPS) e externa (Ceará Científico). Vejamos:

Sobre a adaptação e a escolhas dos temas de pesquisa:

[...] Como a feira do NTPPS também/ ela atende o Ceará científico...então pode surgir temas mais complexos, não é? É... pra atender essas feiras externas nessas convenções [...] (professora D)

Sobre a produção dos projetos:

[...] É... quando a gente tenta elaborar esses projetos principalmente é focado no Ceará científico, né... a gente seleciona projetos. (professor A)

Sobre a seleção dos projetos do NTPPS para serem apresentados no Ceará Científico:

[...] Há os projetos que são selecionados...é... na escola... pra escola e também selecionados pra ir pro Ceará Científico. Normalmente são projetos que envolvam algum tipo de inovação. (professor A)

A adaptação do NTPPS ao Ceará Científico por meio da escolha de temas de pesquisa “mais complexos”, da elaboração de projetos focados no evento e da seleção de projetos “que envolvam algum tipo de inovação”, em primeira instância indica o alinhamento entre o que é realizado na escola e as demandas externas envolvendo outras instituições. O Ceará Científico é um exemplo de manutenção da prática discursiva acadêmica tradicionalmente pautada em “critérios de cientificidade” positivista que restringe outras possibilidades de realização de pesquisas que poderiam ser mais significativas para os/as estudantes.

O professor B, ao falar das temáticas das pesquisas, explicou que os temas sociais trabalhados no NTPPS normalmente não são escolhidos para compor os projetos de pesquisa a serem apresentados no Ceará Científico porque “*não são tão científicos do jeito que eles querem*”:

A gente tem ótimos trabalhos que ficam só na feira, que não vai pra fora porque a gente sabe que não são/ assim... não são tão científicos do jeito que eles querem. Tinha um projeto LINDO da Linguagens, de Literatura, né? A gente não levou porque não tinha como fazer do jeito que precisava ser lá. Assim, sobre redação é mais fácil deles gostarem.

Ao caracterizar os trabalhos do NTPPS como “não tão científicos assim”, o uso do “tão” indica que o professor C compreende que existe um nível de cientificidade. Outros intensificadores como “só” em “só na feira” indicam a limitação da adaptação das pesquisas ao que “eles querem”. O professor B menciona, por meio dos pronomes “eles” e “deles”, os/as avaliadores/as dos projetos participantes do Ceará Científico. Fica nítido que o professor percebe a limitação diante do conceito de trabalho científico desses atores sociais externos que orientam um modelo a ser seguido como único existente e que exercem um papel de autoridade, a qual precisa ser agradada (“*sobre redação é mais fácil deles gostarem*”).

6.3.1 Estilos e o significado identificacional

Ao se analisar discursos por meio do significado identificacional, enfatizo o modo como os atores sociais fazem escolhas linguísticas que os identificam, identificam os outros e a realidade social. Além disso, estilos como maneiras de se expressar sinalizam para aspectos mais amplos da prática social, tais como o modo como os atores sociais estabelecem suas relações com base em como identificam a si e aos/as outros/as. Implica, também, mapear como identidades coletivas são (re)produzidas no discurso e pelo discurso. Interessa-me, em particular, discorrer sobre a maneira como os/as professores/as identificam o NTPPS discursivamente e como se identificam e identificam outros atores sociais nessa prática de letramento.

De modo geral, os/as professores/as referem-se ao conceito e às características de uma pesquisa usando a modalidade objetiva. Por outro lado, quando estão se referindo diretamente ao NTPPS, usam a modalidade subjetiva acompanhada de marcadores epistêmicos de reforço ou diminuição de intensidade

diante do que estão enunciando. Vejamos o modo como o professor B se referiu ao NTPPS:

Eu vim aprender realmente ajudando o aluno a fazer pesquisa, pra mim foi um aprendizado muito, muito bom. Eu acho o NTPPS TÃO PERFEITO! Ele é FLEXÍVEL! Se uma proposta de aula, um tema não é adequado à escola, pode ser mudado.

Ele se identifica subjetivamente em 1ª pessoa (“*eu vim*”, “*pra mim*”, “*eu acho*”) demarcando sua experiência pessoal diante do que é fazer uma pesquisa. O intensificador “*tão*” seguido do adjetivo “*perfeito*” e do adjetivo “*flexível*” constituem uma avaliação positiva do NTPPS. A linguagem subjetiva e afetuosa sobre o NTPPS também se manifesta na fala da professora E por meio do uso da metáfora “*desbravar um mundo*” para indicar a percepção do NTPPS como meio de gerar conhecimento e de descobrir coisas novas: “*É muito gratificante ter essa visão mesmo! De que, com a pesquisa, a gente é capaz de desbravar um MUNDO.*”

Essa mesma professora se expressou categoricamente por meio da expressão “*eu não dou aula no NTPPS*” para explicar sua identificação como “*colaboradora*”. Assim, ela diferencia os professores entre aqueles que ajudam na orientação e dão suporte daqueles que possuem uma função a mais que é a de ministrar as aulas do NTPPS. Ela faz isso se identificando na 1ª pessoa do singular, particularizando ação. Saliento que essa expressão foi usada por ela em diferentes momentos sempre seguida da conjunção de oposição “*mas*”, criando uma lógica de que orientar não deve ser uma tarefa obrigatória para quem não ministra as aulas do NTPPS: “*não dou aula, mas...ajudo, me engajo*”. Vejamos um trecho representativo:

Eu não dou aula no NTPPS...eu me coloco nesse sentido como uma colaboradora, né? Eu ajudo sempre no que é necessário, dando esse suporte, né? De colaboração, de orientação dos alunos...Assim, eu não dou aula de NTPPS mas eu-eu me engajo principalmente na parte que é da pesquisa/ é/na parte em que eu posso ajudar na orientação da pesquisa.

Em contrapartida, a professora D comenta sobre a orientação de pesquisas se referindo aos/às professores/as de modo coletivo e, assim, faz menção a eles separadamente dela de modo que não há uma indicação explícita do seu engajamento nesse evento de letramento do NTPPS. Ela descreve a orientação como um desejo pessoal (eu gostaria) e usa a metáfora “*abraçassem a disciplina*” e

a expressão “chegassem junto” para indicar que há um distanciamento entre os/as professores/as e o NTPPS:

Eu gostaria que os professores abraçassem a disciplina eu sei que todos têm suas disciplinas né mas também quando eles fossem solicitados no período de pesquisa né nas orientações eles chegassem juntos as suas equipes aos alunos né é motivasse.

A negação (“*não tem isso*”; *não têm ciência*; “*não falam de ciência*”) como marcador de ausência foi usada categoricamente como uma maneira pela qual o professor A teceu uma relação entre o que os/as estudantes vivenciam em suas rotinas e o que vivenciam na escola. Em seguida, ele modaliza seu enunciado de modo epistêmico ao utilizar os verbos “eu entendo”; “eu acho” e os intensificadores “é bem complexo”, “muitas vezes” para enfatizar a dificuldade que eles têm de compreender o que seria o método científico e justificar essa dificuldade pela ausência de vivência:

Não tem-não tem isso no cotidiano deles, né? Eles não têm ciência, não falam de ciência, seus pais também não falam de ciência. Eu entendo que é um método científico e como ele funciona é bem complexo...Muitas vezes eles não têm total conhecimento nem daquele projeto que eles estão participando...acho que deveria ser colocado essa cultura mais científica dentro da escola.

Foi recorrente entre as entrevistas a identificação dos/as estudantes como aprendizes do “*fazer científico*” “juntamente com os/as professores, pois as menções a ambos os atores sociais mobilizaram uma identidade coletiva almejada: a de pesquisador/a. Não foi marcada discursivamente uma relação hierárquica de poder entre esses atores sociais, mas sim uma relação colaborativa de aprendizagem mútua. Por outro lado, foi explícita a existência de uma problemática quanto à orientação das pesquisas.

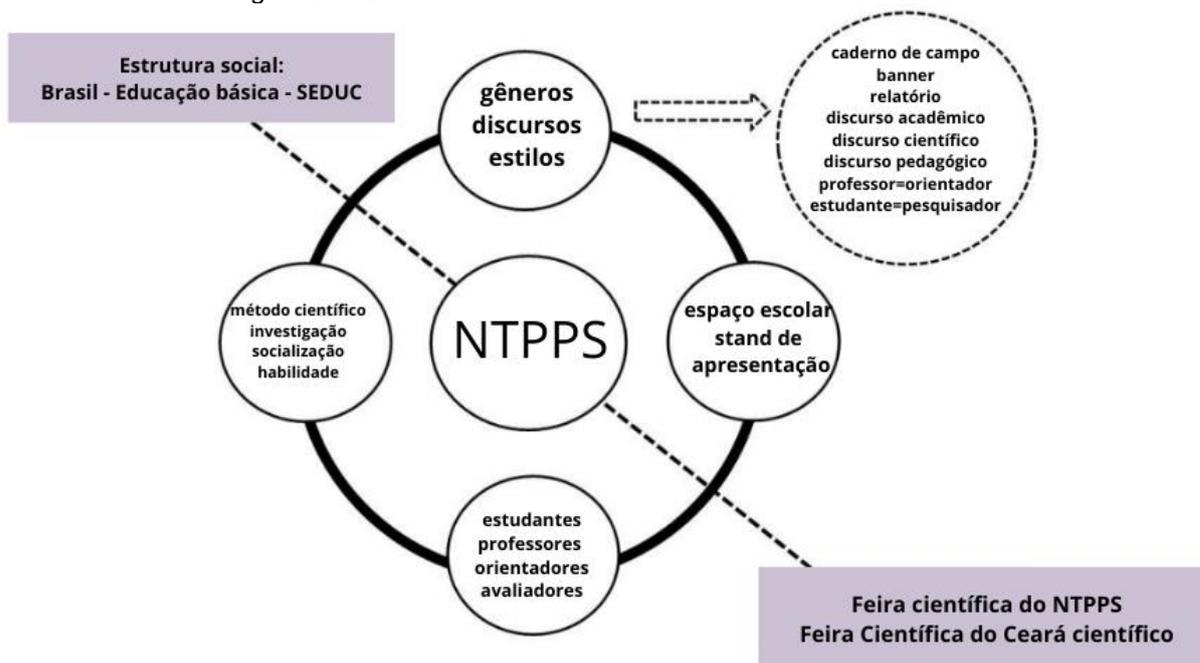
Há identificações múltiplas para o/a professor: ora aprendiz, ora orientador, ora engajado, ora ausente e, tanto nas entrevistas quanto no grupo focal, os discursos mobilizados por cada participante apontaram para a identidade de orientador como um papel difícil de ser exercido por causa da pouca experiência com a pesquisa ao longo da vida e, por outro lado, apontou um problema a ser resolvido: o engajamento parcial de alguns/mas professores/as em detrimento da sobrecarga de outros em precisar orientar muitas equipes.

Outro modo como os/as participantes se identificaram foi fazendo menção às diferentes áreas do conhecimento da qual fazem parte, enfatizando sempre que *“acaba que mesmo assim é na linguagens que tá o foco, né. Tem as outras disciplinas pra dividir os projetos, mas...”*, o que demonstra diferentes níveis de engajamento com o NTPPS dentro da escola. Além disso, há uma interdiscursividade entre o posicionamento dos/as professores quanto à relação entre diferentes disciplinas e o discurso institucional dos documentos oficiais: ambos apontam para a necessidade de interdisciplinaridade como uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem e para o aperfeiçoamento no engajamento dos/as professores diante do trabalho cooperativo que o NTPPS demanda.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO

Na seção 6.3, discorri sobre a dimensão discursiva do NTPPS ao analisar o modo como gêneros, discursos e estilos compõem essa prática de letramento acadêmico. Ciente de que uma prática social é composta por elementos discursivos e não discursivos que se relacionam dialeticamente, organizei essa análise em três tópicos de modo meramente didáticos a fim apresentar de modo preciso como cada significado do discurso é mobilizado por meio de diferentes estratégias e categorias. Para que o leitor/a possa compreender melhor a articulação entre os gêneros, discursos e estilos com os outros elementos da prática social que compõem o capítulo 6, apresento uma ilustração das dimensões do NTPPS baseada em Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 201):

Figura 20 - Dimensões discursivas e não discursivas do NTPPS



Fonte: elaborada pela autora.

Ciente de que a explanação feita até aqui foi uma análise pautada na defesa da tese de que o NTPPS é uma prática de letramento acadêmico constituída de elementos discursivos e não discursivos e, tendo consciência de que esse esforço epistemológico ainda é passível de novos olhares e novas investigações, convido o/a leitor/a para contemplar o próximo capítulo deste trabalho, no qual apresento as ações de intervenção realizadas durante o retorno ao campo investigado.

7 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: INTERVENÇÃO SOCIAL NA PRÁTICA

A dinâmica da mudança social na luta sobre configurações de estabilidade relativa inclui, de forma central, os discursos sobre o que “as coisas” são, assim como os discursos sobre como são feitas, como devem ser compreendidas e avaliadas, e mais que isso: há ainda o fato de que é também por meio da linguagem que agimos sobre as coisas, e que esses modos discursivos de ação não são sem importância – é por tudo isso que a investigação de problemas sociais não pode prescindir do discurso.

(RESENDE, 2017, p. 17).

Neste capítulo, intitulado *Desdobramentos da pesquisa: intervenção social na prática*, teço as reflexões finais sobre os resultados analíticos apresentados no capítulo 6, apontando as possibilidades de mudança social a partir da mudança discursiva nos eventos de letramento que constituem a Iniciação à Pesquisa desenvolvida no NTPPS. O que chamo de mudança discursiva é toda e qualquer reflexão que gere alguma modificação acerca da prática investigada. O que chamo de mudança social é toda e qualquer ação que venha a ser realizada após tais reflexões. Portanto, se ao longo desta investigação os/as participantes em algum momento tiverem feito o exercício de (re)pensar sobre o contexto de sua prática docente, terei tencionado uma possibilidade de transformação.

Primeiramente, apresento a organização textualmente orientada do NTPPS a fim enfatizar o protagonismo dos textos na prática social investigada e evidenciar a potencialidade de ação existente na linguagem. Em seguida, aprofundo esse aspecto discutindo acerca dos discursos sobre mudança social aos quais tive acesso durante a pesquisa e finalizo descrevendo a experiência de retorno ao campo, cujo objetivo foi discutir os resultados desta investigação e realizar uma ação pedagógica de intervenção social.

7.1 Organização textualmente orientada da prática

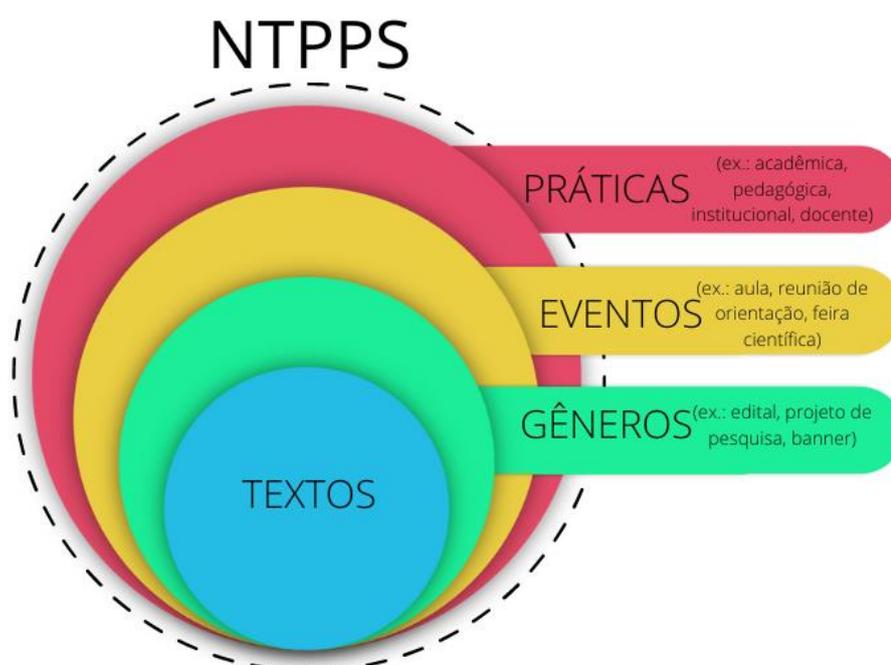
Partindo da suposição de que as práticas de letramento do NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas a partir da articulação entre gêneros, discursos e estilos em eventos de letramento específicos (STREET; 1984, 2014), analisei a relação entre estrutura, práticas e eventos a fim de defender

a constituição do NTPPS como uma prática de letramento acadêmico situada na educação básica.

Tive acesso aos significados do discurso (FAIRCLOUGH; 2001, 2003) por meio da etnografia discursiva (MAGALHÃES, 2000), que me forneceu subsídios teóricos e metodológicos capazes de dar conta da complexidade constituinte das práticas sociais. Particularmente, empreendi o desafio de descrever e interpretar o NTPPS sob a ótica dos Novos Estudos do Letramento, dos estudos sobre Letramento Acadêmico e da Análise de Discurso Crítica realizando o esforço teórico de articular diferentes campos de estudo que dialogam quanto à noção de linguagem que defendem para respaldar e orientar o estudo que realizei.

Diante de uma ampla quantidade de dados documentais e de um longo processo de geração de dados por meio de observações, notas de campo, entrevista e grupo focal, organizei o *corpus* desta pesquisa, mobilizei categorias linguísticas para analisá-lo e pude chegar à seguinte organização da prática de letramento acadêmico intitulada NTPPS:

Figura 21 - Organização textualmente orientada do NTPPS como prática de letramento acadêmico



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com o esboçado na figura e com base no referencial teórico que norteou esta pesquisa, sintetizei a organização do NTPPS na educação básica por meio de uma composição que vai de níveis mais abstratos para níveis mais concretos da linguagem: práticas, eventos, gêneros discursivos e textos. Ademais, listei alguns exemplos dos principais eventos de letramento e gêneros discursivos que constituem e orientam a rotina dos atores sociais nessa prática social.

Práticas: O NTPPS é uma prática de letramento acadêmico constituída por uma rede de múltiplas práticas, dentre as quais destaco a acadêmica, a pedagógica, a institucional e a docente. Cada uma delas é construída mediante padrões socioculturais e comportamentos dos atores sociais que permitem identificá-las e diferenciá-las. Esses comportamentos e padrões socioculturais são mediados por diferentes textos presentes no espaço escolar na medida em que o contexto demanda usos específicos da linguagem em suas múltiplas semioses. Por exemplo, no evento aula de metodologia de pesquisa, os atores sociais reproduzem comportamentos da prática acadêmica para estudar e desenvolver seus projetos de pesquisa. Professores atuam como orientadores e estudantes atuam como pesquisadores. Além disso, estudantes mobilizam usos da linguagem digital para (re)produzir textos pertencentes ao gênero discursivo projeto de pesquisa no computador. Professores/as mobilizam a linguagem digital para expor por meio de *slides* as características da estrutura genérica em questão, bem como o letramento acadêmico para orientar as pesquisas.

Eventos: Os principais eventos de letramento que constituem o NTPPS e permitem a concretização das práticas são: aula de metodologia de pesquisa, reunião de orientação, aplicação de questionários (pesquisa de campo), feira científica do NTPPS e feira científica do Ceará Científico, sendo os dois últimos os mais comentados nas entrevistas. Esses eventos são realizados e estruturados com base em uma variedade de gêneros discursivos responsáveis por manter as características típicas de cada um deles. Em uma aula de metodologia, por exemplo, diversos gêneros são mobilizados, tais como projeto de pesquisa, roteiro de aula, letra de música, notícia etc.

Gêneros discursivos: Como formas de ação no mundo, são os modos relativamente estáveis pelos quais os atores sociais tornam o processo de iniciação científica real. Os mais recorrentes na rotina do NTPPS e, por consequência, os

mais citados pelos/as professores/as são: projeto de pesquisa⁴⁶, formulário, banner e seminário.

Textos: São os componentes concretos da prática e, portanto, menos abstratos. Correspondem às realizações⁴⁷ dos atores sociais e por isso variam em maior ou menor grau. Também indicam a influência dos recursos materiais necessários em sua produção. Os/as participantes das entrevistas e do grupo focal, por exemplo, enfatizaram como a limitação de recursos materiais compromete e restringe a execução das tarefas do NTPPS.

7.2 Discursos sobre mudança social

Nesta investigação, empreendi a defesa do discurso como elemento potencial de mudança e da linguagem como agenciadora e mediadora das práticas sociais. Tomei por base o postulado de que a busca por mudança social é “uma necessidade imperiosa e resultante de uma tomada de consciência” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 146) para desenvolver um trabalho etnográfico que ouvisse os seus participantes e os fizessem se ouvir também.

Ao perguntar sobre o que gostariam que fosse modificado na prática social, objetivei acessar os aspectos problemáticos identificados por eles/elas consciente e/ou inconscientemente, não para ser pessimista, mas para ser reflexiva. Sobretudo, objetivei tencionar possibilidades de mudança por meio da compreensão daquilo que é experienciado diariamente, mas que por vezes sequer percebido é. O que professores/as têm a dizer sobre os usos que fazem dos múltiplos letramentos em suas práticas docentes? Particularmente, o que professores/as têm a dizer sobre os usos que fazem das multissemioses constituintes do NTPPS?

Vejamos um trecho exemplificativo do discurso sobre mudança na prática social:

Professora F: *Eu acho que é muita coisa ao mesmo tempo, né? Talvez se fosse exigido menos coisa podia ser menos sofrido (risos).*

⁴⁶ Com base nos discursos acessados nas entrevistas e no grupo focal, bem como nos artefatos textuais, identifiquei duas acepções para o termo pesquisa: de modo específico, é a prática realizada, a qual mobiliza diferentes gêneros discursivos para ser concretizada. De modo geral, é uma abstração, uma representação do próprio NTPPS.

⁴⁷ O leitor/a deve ter observado que não há exemplificação acerca do texto. Optei por não inserir produções textuais dos/as estudantes do NTPPS para não correr o risco de tecer avaliações de desempenho haja vista não ser o intuito desta pesquisa.

Professora C: *Né? Ou pelo menos se fosse algo por igual, né? Se todos tivessem a obrigação de orientar, de ajudar. É a minha opinião, né?*

Professora G: *Tanta coisa! (risos) Eu gostaria que fosse algo abraçado por todos mesmo. Que não fosse o projeto do professor x, y ou z. Que fosse o projeto da escola e pra escola...movimentar a escola mesmo e se preocupar menos com essas regionais.*

Professora H: *Eu concordo plenamente! É isso mesmo.*

No trecho retirado da transcrição do grupo focal, há intensificadores e atenuadores fazendo menção ao que poderia ser modificado no NTPPS evidenciando o que já havia sido proferido nas entrevistas: vocabulário do campo semântico da sobrecarga de trabalho, da dificuldade do “fazer científico”, necessidade dos eventos de orientação dos projetos serem distribuídos por igual entre os/as professores/as da escola (“*se todos tivessem a obrigação de orientar*”, “*eu gostaria que fosse algo abraçado por todos mesmo*”).

Além dos apontamentos de necessidade de mudança, o NTPPS também foi representado positivamente como sendo uma oportunidade dos/as estudantes serem “produtores”, de agirem dentro da prática social em que estão situados. É uma prática de letramento acadêmico reconhecida como tal pelos/as professores/as, sobretudo, quando eles/elas fazem menção a gêneros discursivos tipicamente acadêmicos como exemplo dos aprendizados que o NTPPS permite desenvolver tanto para os/as estudantes quanto para eles próprios.

A função do NTPPS foi descrita pelas professoras no grupo focal por meio de intensificadores e adjetivos pertencentes ao mesmo campo lexical e por meio de modalizadores indicadores de diferentes níveis de comprometimento e de avaliação. A descrição citou diferentes eventos de letramento e gêneros discursivos de modo que a importância do NTPPS está relacionada à sua funcionalidade, aos seus modos de ação no mundo.

Quando falaram dos/as estudantes, foi recorrente o discurso de avaliação dos usos que fazem da escrita acadêmica como algo que eles não gostam de produzir e que precisa ser motivado de modo contínuo: é preciso “fazer eles se apaixonarem pela pesquisa”. Outro ponto de destaque foi a representação discursiva sobre os significados que o NTPPS têm para os atores sociais: para professores/as é uma prática de letramento que permite aprendizado por meio da experiência docente. Para estudantes é um processo de aprendizado que adquire mais

significado fora da escola e a longo prazo do que dentro dela e de modo mais imediato. Vejamos:

Professora F: *Quando eles chegam na universidade e veem o processo aí eles compreendem como o que a gente fez na escola foi importante. Começa a fazer sentido, tanto é que eles até agradecem.*

Professora D: *Muitos iam pra regionais todo ano, tiveram aquela vivência de apresentar trabalho de pesquisa em público, e isso eles percebem que ajuda quando chegam na faculdade.*

Professora F: *Os meninos que foram pra faculdade e voltaram aqui pra dar depoimento é isso que eles falam, então eles desenvolvem habilidades e competências que vão ser exigidas lá fora. Eu vejo assim, né? Que essa visão negativa que fica muito na escola da pesquisa não ser boa, é, e...de não ser tão boa é muito por não ter sido premiada nas regionais.*

Professora C: *Assim, o processo dessas competições é tão demorado, tão exaustivo, e o NTPPS é uma coisa tão maior.*

Professora H: *Eles dizem que lembram do que viram na escola, que lembram do que a gente conversava, então tá sendo algo mais fora da escola do que aqui dentro. Só depois mesmo, esse reconhecimento maior, essa sensação de que valeu a pena.*

Embora não utilizem o termo letramento em suas falas, os/as professores falam dos usos sociais da escrita e caracterizam-no como algo que vai “fazer sentido” para os/as estudantes quando eles chegam à universidade. Há uma interdiscursividade com as diferentes noções de letramento acadêmico: ora como socialização (“*tiveram aquela vivência de apresentar trabalho de pesquisa em público*”), ora como habilidade (“*tiveram aquela vivência de apresentar trabalho de pesquisa em público*”), ora como prática social (“*tiveram aquela vivência de apresentar trabalho de pesquisa em público*”).

Outra representação discursiva que aponta para necessidade de mudança social é a da avaliação dos projetos de pesquisa no Ceará Científico, pois, conforme os/as professores/as, o “ranqueamento” faz com que a experiência dos/as estudantes adquira significado negativo quando não são premiados. Essa “problematização das convenções” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 126) avaliativas do gênero feira de ciências é um indicativo de mudança discursiva, pois envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem.”

7.3 Intervenção na prática

Intervir na prática significa agir de modo a modificá-la, o que deve ser fruto de um olhar reflexivo diante dela. Ao investigar o NTPPS por meio dos múltiplos olhares que a pluralidade metodológica escolhida permitiu, pude comparar o seu aspecto institucional com o seu aspecto prático, ou seja, o que há nos documentos norteadores de sua implementação pela Seduc e como, de fato, se dá a sua execução.

Ao identificar o que há em termos de potencialidade com o que há em termos de realidade, tracei um plano de ação na prática e para a prática do NTPPS a fim de sugerir um aperfeiçoamento dos pontos identificados como problemáticos. Trata-se de uma agenda para a iniciação à pesquisa científica na escola *lócus* desta investigação. Portanto, uma proposta caracterizada pelo aspecto situado dessa prática de letramento.

A primeira ação definida foi o *retorno ao campo pesquisado* a fim de apresentar os resultados da pesquisa por meio de um momento de discussão entre pesquisadora e participantes. O segundo momento desse plano de ação foi a realização de um *seminário temático* intitulado “Como ensinar a pesquisar?”, destinado aos/às professores/as de todas as áreas do conhecimento da escola (orientadores ou não das pesquisas do NTPPS) e aos/às gestores/as a fim de partilhar a definição de letramento acadêmico na educação básica e as suas características. Esse momento foi de suma importância, pois permitiu que os anseios e as dificuldades descritas pelos/as participantes da pesquisa fossem compartilhados para os demais, promovendo uma discussão em torno de como melhorá-la.

Durante o seminário temático, realizei uma oficina de elaboração de pesquisa com vistas a promover uma ação reflexiva em que os/as professores/as pudessem se colocar no papel dos/as estudantes como pesquisadores/as da comunidade escolar. No seminário temático, utilizei os próprios *templates* do caderno do aluno do NTPPS para que os/as professores/as trabalhassem em grupo a escrita acadêmica. Focalizei a oficina no aspecto interventivo da prática de pesquisa tendo em vista ter sido um ponto de discussão ausente nas entrevistas e no grupo focal e assim os/as professores/as puderam pensar em estratégias de tornar o “fazer científico” mais significativo. A etapa final do seminário temático foi a

elaboração coletiva de uma agenda de encaminhamentos para o desenvolvimento da iniciação à pesquisa na escola, a qual ficou estruturada na seguinte sequência:

Quadro 211 - Agenda de ações da iniciação científica no NTPPS

AÇÃO	DESCRIÇÃO	RESPONSÁVEL	PERÍODO DE EXECUÇÃO (SUGESTÃO)
Planejamento coletivo do NTPPS	Realizar planejamento anual de modo coletivo a fim de definir os principais eventos de letramento da prática e socializar para todos/as os professores/as sejam informados/as;	Ação a ser realizada pelos professores/as ministrantes das aulas de metodologia de pesquisa do NTPPS;	Antes do início do ano letivo (preferencialmente na Jornada pedagógica anual).
Distribuição das equipes para orientar	Realizar a divisão da quantidade de equipes para orientar ao longo do ano. Critério de divisão: de acordo com a quantidade de horas/aula que cada professor/a possui na escola. O trabalho de orientação deve ser uma atividade pedagógica pertencente ao trabalho de planejamento pedagógico semanal de cada professor/a.	Ação a ser realizada pela gestão escolar junto aos professores/as coordenadores/as de área;	Antes do início do ano letivo (preferencialmente na Jornada pedagógica anual).
Reunião mensal de alinhamento	Realizar reunião para acompanhar o andamento dos projetos	Ação a ser realizada entre os/as	Ao longo de todo o ano letivo durante os planejamentos de

	de pesquisa;	professores/as orientadores, os/as professores/as do NTPPS e a gestão pedagógica;	área.
Curso de metodologia de pesquisa	Realizar curso de metodologia de pesquisa para os/as estudantes no formato de disciplina eletiva semestral a fim de promover um aprofundamento acerca do letramento acadêmico na educação básica;	Professores/as da escola e/ou professores/as convidados;	Semestralmente.
Palestra e/ou seminário temático para os/as professores/as orientadores/as	Realizar momento de reflexão sobre as práticas de letramento acadêmico na educação básica por meio de eventos formativos;	Gestão escolar, professores/as do NTPPS e/ou convidados/as;	Uma vez por semestre.

Fonte: elaborado pela autora.

A agenda criada representa os desejos dos/as professores/as em termos de reformulação da prática social e evidencia uma necessidade de maior articulação entre os/as gestores/as e os/as professores/as para a organização do NTPPS em eventos de letramento específicos. Essa questão concerne, especificamente, à promoção do diálogo entre a dimensão institucional e a dimensão pedagógica que permite uma descentralização e uma quebra de hierarquia entre direção, coordenação e sala de aula como espaços de manutenção de relações de poder. Ao

propor uma reestruturação da prática por meio da linguagem em uso situado, enfatizo o papel agenciador dos diferentes gêneros discursivos no empreendimento do NTPPS como pilar da educação em tempo integral em nível prático.

8 CONCLUSÃO

Nesta tese, objetivei investigar o modo como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa realizado no NTPPS no Ensino Médio do estado do Ceará são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral do Ceará. Parti do pressuposto de que as práticas de letramento do NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas a partir da articulação entre gêneros, discursos e estilos em eventos de letramento específicos (STREET; 1984, 2014) para circunscrever os seguintes objetivos específicos: elencar os eventos de letramento que constituem o NTPPS na escola, identificar as práticas de letramento que derivam deles, identificar os gêneros discursivos que são mobilizados nessas práticas e analisar os discursos de professoras e professores sobre eventos de letramento, práticas de letramento e gêneros discursivos que constituem o NTPPS na escola.

Para dar conta dos objetivos desta pesquisa, realizei um percurso teórico-prático por meio do desenvolvimento de uma metodologia etnográfico-discursiva norteada pelo amplo referencial teórico dos estudos sobre letramento, letramento acadêmico e análise de discurso crítica, o qual é apresentado no capítulo introdutório e desenvolvido nos capítulos 2, 3 e 4.

No capítulo 2, intitulado *Conjuntura epistêmica dos estudos sobre letramento acadêmico no Brasil*, discorri sobre o modo como o letramento acadêmico tem sido definido e investigado em pesquisas realizadas no Brasil a fim de situá-lo como campo de estudos da prática social da educação formal, seja na educação básica, seja no nível superior. Para isso, destaquei uma série de pesquisas de mestrado e de doutorado realizadas em diferentes universidades brasileiras, discutindo o modo como abordam o letramento acadêmico em níveis teóricos e analíticos.

No capítulo 3, intitulado *Constituição teórica do letramento acadêmico como prática social*, apresentei a constituição do letramento acadêmico como prática social, descrevendo-o como conceito e como campo de estudos. Fiz isso delineando suas bases teóricas: a Teoria Social do Letramento (TSL)/Novos Estudos do Letramento (NEL) a partir dos estudos de Street (1984; 2014) e de seus precursores, situando ontologicamente o campo de estudos do letramento acadêmico (LILLIS, 1999; LILLIS; SCOTT, 2007; TUSTING *et al.*, 2019) desenvolvido a partir dos

modelos propostos por Lea e Street (1998). Em seguida, detalho a construção conceitual de base do letramento acadêmico oriunda da noção de prática da Teoria Social do Letramento e da Análise de Discurso Crítica. Descrevi também o percurso teórico do letramento acadêmico, apresentando as tradições e as tendências das pesquisas contemporâneas, em especial, os modelos e a visão sociomaterial adotados na descrição de eventos e práticas. Diante desse percurso, reside no capítulo 3 duas contribuições teóricas: a defesa do letramento acadêmico como um campo de estudos definido e o fortalecimento do próprio conceito de letramento acadêmico por meio de uma concepção sociomaterial que abrange diferentes etapas da educação formal. Nelas, o/a leitor/a encontra um ponto de partida para investigações em torno dos usos da linguagem em contexto acadêmico, caso seja um fenômeno de seu interesse. Longe de ter construído uma teoria, alerto que tais contribuições são simplesmente afirmativas fundamentadas teoricamente, as quais funcionam como um caminho a ser trilhado, mas que necessitam de um trabalho epistemológico complexo de aprofundamento em trabalhos futuros.

No capítulo 4, intitulado *Análise de Discurso Crítica como teoria e método para investigar práticas sociais situadas*, discorri sobre a ADC como campo heterogêneo e transdisciplinar de estudos composto por um consolidado escopo teórico e metodológico eficaz na investigação de práticas sociais situadas, sobretudo, devido ao seu caráter emancipatório de engajamento e reconhecimento das possibilidades de mudança discursiva e social por meio de diferentes usos da linguagem na sociedade.

No capítulo 5, intitulado *Percursos metodológicos: do planejamento à prática de pesquisa*, descrevi as etapas desta pesquisa orientadas com base na abordagem etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2000; MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017) escolhida para ser o pilar de sustentação das técnicas e dos procedimentos realizados. Ao detalhar as etapas da pesquisa, pretendi conduzir o leitor a (re)fazer o percurso que trilhei desde o momento de planejamento inicial até o momento da vivência com a prática de pesquisa, incluindo os desvios que foram necessários fazer para adaptar a investigação ao contexto de isolamento social da pandemia do coronavírus (Covid-19).

Além disso, objetivei apresentar um desenho de pesquisa que demonstrasse o rigor metodológico do trabalho etnográfico-discursivo (MAGALHÃES, 2000) de modo didático para que outros/as pesquisadores/as e

entusiastas dos estudos da linguagem pudessem enxergar sua replicabilidade e sua eficácia diante de uma abordagem crítica de estudos. Outro ponto de destaque da parte metodológica deste trabalho é a proposta de apresentar o retorno ao campo como uma etapa necessária, o que pode servir de inspiração para que novas pesquisas, sobretudo no contexto da educação, sejam planejadas também sobre este enfoque.

Ao chegar nos capítulos 6 e 7, o leitor teve acesso ao processo analítico que teci diante do meu objeto de estudo e pôde acompanhar o esforço teórico e prático que fiz para realizar uma análise dos múltiplos elementos da prática social de letramento acadêmico. Especificamente, busquei respostas para as seguintes perguntas: quais os eventos de letramento que constituem o NTPPS na EEMTI? Quais as práticas de letramento que constituem o NTPPS na EEMTI? Quais gêneros discursivos são mobilizados nas práticas de letramento realizadas no NTPPS na EEMTI? Como gêneros, discursos e estilos articulam-se nos discursos de professores/as sobre o NTPPS?

Os referidos capítulos são fruto da tarefa desafiadora de adaptação da pesquisa de campo que estava, ainda, em fase inicial quando começou o período de isolamento social decorrente das medidas sanitárias de combate ao corona vírus. Por trás deles estão uma série de ajustes para que as técnicas de coleta e geração de dados pudessem ser aplicadas na modalidade remota. Além disso, é imprescindível tornar clara a dificuldade de conduzir a pesquisa e manter contato com os/as participantes por meio das ferramentas digitais. Senti o impacto dessa mudança, sobretudo, nas observações de campo, pois os aspectos físicos (sociomateriais) poderiam ter sido muito melhor analisados. Eis aqui uma das principais necessidades para o aprofundamento desta pesquisa em trabalhos futuros.

Outro fator que dificultou a pesquisa foi a desistência de alguns convidados/as ao longo do processo etnográfico, pois isso ocasionou modificações recorrentes na condução das entrevistas e no grupo focal. A demanda de trabalho remoto descrita sempre como exaustiva pelos/as professores foi a principal justificativa para a desistência e para os adiamentos dos encontros marcados para conversas, entrevistas e observações remotas.

Por outro lado, esta pesquisa só foi possível por causa da insistência que tive em não desistir mesmo diante de tantos obstáculos e do apoio que recebi dos/as

participantes que tiraram horas dos seus dias e de suas noites para conversar comigo, participar das entrevistas, enviar material didático, fotos e demais registros. Foi determinante para o aprofundamento dos meus conhecimentos sobre o objeto de estudo a minha participação nos eventos de divulgação científica da escola, pois acompanhar a culminância dos projetos realizados, ouvir os/as estudantes e socializar com a comunidade escolar de modo geral permitiu enxergar a prática detalhadamente. Sem essa interação, meu olhar não teria alcançado tudo o que descrevi ao longo da análise empreendida nos capítulos 6 e 7.

Particularmente, no capítulo 6, intitulado *Análise do NTPPS como prática de letramento acadêmico: eventos, gêneros discursivos, e discursos*, analisei o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), por meio de seus eventos de letramento (HAMILTON, 2000; STREET, 1984, 2014) envolvendo a Iniciação à Pesquisa (IP). O meu intuito foi investigar como as práticas de letramento presentes no NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do estado do Ceará.

Ao construir uma definição do NTPPS como prática (social) de letramento acadêmico, desenvolvi uma análise multidimensional (TUSTING *et al.*, 2019) a fim de dar conta dos elementos discursivos e não discursivos que lhes são constituintes. Ela foi realizada com base em três dimensões: institucional, situada/sociomaterial e discursiva. Além disso, almejei que essa análise multidimensional funcionasse como um argumento de defesa da minha tese inicial de que o NTPPS é uma prática de letramento acadêmico. Por isso, precisei detalhar cada uma de suas dimensões constituintes.

Descrevi a proposta de EMTI a partir dos aspectos institucionais e pedagógicos presentes nos documentos norteadores da SEDUC e nos materiais didáticos de apoio dos/as professores/as e dos/as estudantes a fim de apresentar o NTPPS em sua dimensão institucional. O meu intuito foi começar o capítulo fazendo uma contextualização do NTPPS que mostrasse a sua funcionalidade e a sua composição. Ademais, objetivei enfatizar o papel estruturante dos textos e dos gêneros institucionais que regulamentam o NTPPS na escola.

Em seguida, identifiquei e descrevi os eventos de letramento acadêmico através de seus elementos constituintes (participantes, ambientes, artefatos e atividades), apontando as práticas de letramento que derivam deles para descrever

o que chamo de dimensão situada/sociomaterial. Adiante, sob a ótica dos significados do discurso propostos por Fairclough (2001, 2003), tezi uma análise textualmente orientada dos discursos de letramento (RIOS, 2014) que estão presentes nesses eventos e indicam quais representações de letramento acadêmico os/as professores/as constroem, como se identificam e como agem diante do novo modelo de educação em tempo integral implementado pela SEDUC. Saliento que a análise discursiva realizada não contemplou a totalidade de categorias dos significados do discurso, pois optei por fazer um recorte daquelas que mais ficaram evidentes no *corpus*.

Como proposta para outros trabalhos amparados na ADC, sugiro análises do letramento acadêmico centradas em um único significado do discurso específico. Com relação aos discursos analisados, uma lacuna é evidente: não mobilizei os discursos dos/as estudantes e julgo que esse recorte pode se transformar em um novo enfoque para o fenômeno sobre o qual me debrucei. De todo modo, ressalto que diante do contexto de produção da pesquisa e da extensão de tempo que o trabalho etnográfico demandou, a análise dos discursos de estudantes tornou-se invivável.

No capítulo 7, intitulado *Desdobramentos da pesquisa: intervenção social na prática*, tezi reflexões finais sobre os resultados analíticos apresentados no capítulo 6, apontando as possibilidades de mudança social a partir da mudança discursiva nos eventos de letramento que constituem a IP desenvolvida no NTPPS. Ao discorrer sobre os discursos sobre mudança social, procurei evidenciar as representações positivas do NTPPS que os/as professores/as construíram e exemplificar como eles veem o impacto do trabalho que desenvolvem. Conforme os/as participantes da pesquisa, para a comunidade onde eles/as atuam, o NTPPS permite aprendizados contínuos que muitas vezes só irão fazer sentido para os/as estudantes em momentos subsequentes da educação formal, especificamente no ensino superior.

Por fim, apresentei uma agenda de eventos de letramento produzida coletivamente com os/as professores da escola na qual a pesquisa foi realizada. A agenda foi resultado do seminário temático que apresentei para os/as professores como maneira de retornar ao campo para a apresentação dos resultados da pesquisa e a reflexão em torno de como intervir na prática social por meio da linguagem. Considero que a etapa de retorno ao campo foi uma ação tímida diante

da extensão de possibilidades existentes. No entanto, julgo que esse exercício foi um ponto diferencial da pesquisa, pois pouco ainda é feito no campo de estudos linguísticos sob essa perspectiva de intervenção social. Meu intuito em retornar ao campo pesquisado foi ser coerente com a concepção teórico-metodológica crítica que escolhi seguir e, sobretudo, agradecer aos/às participantes pelo comprometimento diante de cada etapa do processo etnográfico do qual fizeram parte. A experiência de discutir os resultados da pesquisa com os/as participantes foi engrandecedora e me permitiu pensar em novos caminhos para ampliar o trabalho realizado. Espero que a discussão promovida possa ter contribuído para o aperfeiçoamento do trabalho realizado no NTPPS e tenha gerado a reflexividade necessária para que cada professor/a perceba a grandiosidade do que fazem todos os dias na escola.

Por fim, chego às linhas finais desta tese ciente de que o longo trajeto percorrido até aqui esteve longe de ser finalizado, pois dada a complexidade das práticas sociais, a sua análise não se esgota. Por outro lado, chego até aqui ciente de que os meus objetivos de pesquisa foram alcançados e consciente de que conseguir trazer os estudos sobre letramento acadêmico para o contexto da educação básica é a minha contribuição como pesquisadora e como professora engajada com o lugar social que ocupa. Almejo que esta pesquisa possa tencionar desdobramentos em torno dessa temática e possa inspirar outros/as pesquisadores/as a trilhar os passos desafiadores e enriquecedores do trabalho etnográfico.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. An ethnography by any other name... **Forum: Qualitative Social Research**, v. 7, n. 4, art. 36, p. 1-7, 2006. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>. Acesso em: 2 jun. 2022.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; COSTA, S. M. O QNP e as dificuldades de construção do objeto de pesquisa: uma experiência de aprendizagem mediada sobre o gênero projeto de pesquisa. **Delta**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 729-757, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/35229>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- ARNT, J. T. **Representações da língua inglesa e da multimodalidade no Ensino Médio Integrado**: implicações para uma pedagogia de multiletramentos. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16371/TES_PPGLETRAS_2018_ARNT_JANETE.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. London: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. **Language and Education**, London, v. 15, n. 2/3, p. 92-104, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Allan-Luke/publication/27463680_New_Adventures_in_the_Politics_of_Literacy_an_Introduction/links/0f31753bf08b3d24a4000000/New-Adventures-in-the-Politics-of-Literacy-an-Introduction.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.
- BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**: identidades e letramentos. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1394/1/DISSERTACAO_2008_JoseRibamarLBJunior.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Org.). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. (Ed.). **Writing selves/writing society**. Clearinghouse: Colorado State University, 2004.

BHASKAR, R. **Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy**. Verso, 1989.

BEDENDO, C. **A nova concepção da iniciação científica nas IFES: um estudo de caso**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2603>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BEZERRA NETO, M. L. **Construção de uma feira de ciências que visa à integração de atividades de iniciação científica e tecnológica para o Ensino Médio a partir de questões ambientais e da prática social**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a69e38a4f022690405974f66da96097f. Acesso em: 27 jun.. 2022.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77763>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRACCINI, M. L. **A iniciação científica e o exercício da docência na Educação Básica: ressignificações da experiência de professores iniciantes**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4553>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos

maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours**: pour une interactionnisme sociodiscursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

CAMERON, D. *et al.* The relations between researcher and researched: ethics, advocacy and empowerment. *In*: GRADDOL, D. *et al.* (Ed.). **Researching language and literacy in social context**. Clevedon; Philadelphia: The Open University, 1994. p. 18-25.

CARMINATTI, A. F. **Educação ambiental e iniciação científica no Ensino Fundamental**. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Ciências Ambientais) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Ciências Ambientais, Universidade Federal de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/2799>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CARMO, K. T. **Juventude e escola**: diálogos sobre a relação com o saber e o programa núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais. 2017. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/31186>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CARVALHO, J. L. Q. **Tradições discursivas em resenhas acadêmicas**: mudanças e permanências entre os séculos XX e XXI. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17695> . Acesso em: 27 jul. 2022.

CEARÁ. Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 21 jul. 2017.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

CLARK, R. *et al.* Critical language awareness Part I: a critical review of three current approaches to language awareness. **Language and Education**, v. 4, n. 4, p. 249-260, 1990.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DA IGREJA, S. G. **A escrita na formação de um pesquisador**: marcas de reformulação textual em versões de texto. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-113700/publico/SUELEN_GREGATTI_DA_IGREJA.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

DA ROSA, M. B. **A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na Educação Básica**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/80523?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 27 jul. 2022

DAMINELLI, E. **A pesquisa e a produção de conhecimento nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no RS: um estudo sobre a Iniciação Científica com estudantes do Ensino Médio Técnico**. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181860>. Acesso em: 27 jul. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. **Journal of Pragmatics**, 9, p. 739-763, 1985. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0378216685900025>. Acesso em: 14 jul. 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity, 1992.

FAIRCLOUGH, N.; KRESS, G. **Critical Discourse Analysis**. [S.l.]: [s.n.], 1993. Mimeografado.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **The dialectics of discourse**. *Textus*, 14, 3 – 10, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. A Dialectical-Relational approach to Critical Discourse Analysis in social research. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009. p. 162-186.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 93-107.

FERREIRA, M. L. S. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do Ensino Superior no Brasil**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFLF>. Acesso em: 30 jul. 2022.

FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas: Pontes, 2016.

FIAD, R. S. (Org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João, 2016.

FLICK, U. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, R. A. S. R. **Práticas de escrita em um contexto de formação continuada: um estudo etnográfico do curso de especialização Linguagem e Tecnologia**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3NHHW>. Acesso em: 30 jul. 2022.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.

FREIRE, P. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. *In*: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Paz & Terra, 2019.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. Baskerville: Taylor & Francis, 1990.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

GRIFFIN, P. **Adult literacy and numeracy competency scales**. Victoria: Phillip Institute of Technology, 1990.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 56-87.

HARVEY, D. **Justice, nature & the geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood: Ablex, 1982. p. 91-117.

IA – Instituto Aliança; SEDUC – Secretaria da Educação do Ceará. **Planos de aula DSP/P**: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2015.

IRINEU, L. M. (Org.) *et al.* **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. IRINEU, L. M.; PEREIRA, A dos S.; SILVA, A. de P. N.; SANTANA, A. L. Dos S. LIMA, F. H. R.; DOS SANTOS, S. F. (Orgs.). Prefácio de Viviane Vieira.– 1ª. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

JÄGER, S.; MAIER, F. Theoretical and methodological aspects of Foucaultian Critical Discourse Analysis and Dispositive Analysis. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009. p. 34-61. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304676610_Analysing_discourses_and_dispositives_A_Foucauldian_approach_to_theory_and_methodology. Acesso em: 5 jul. 2022.

JANKS, H.; IVANIC, R. Critical language awareness and emancipatory discourse. *In*: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). **Critical language awareness**. London; New York: Longman, 1992. p. 305-331.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova 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.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 5 jul. 2022.

KRESS, G. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Abingdon: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LACAN, J. O seminário. **Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 4 out. 2022.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Brian-Street-2/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications/links/53f24df30cf2bc0c40e7998b/The-Academic-Literacies-Model-Theory-and-Applications.pdf. Acesso em: 4 out. 2021.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/79407/95916/166865>. Acesso em: 4 out. 2022.

LEMOS, C. P. **Multimodalidade no discurso preventivo de cartazes do Programa de Saúde da Família**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16680>. Acesso em: 30 jul. 2022.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, p. 5-32, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/42798579_Defining_academic_literacies_research_Issues_of_epistemology_ideology_and_strategy. Acesso em: 20 jul. 2022.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. **Written Communication**, v. 25, n. 3, p. 353-388, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/42798585_Ethnography_as_Method_Methodology_and_Deep_Theorizing_Closing_the_Gap_Between_Text_and_Context_in_Academic_Writing_Research. Acesso em: 3 ago. 2022.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English**. London: Routledge, 2010.

LIMA, B. F. A. **Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva de caráter etnográfico.** 2015. 362 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14479>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LIMA, M. B. **Ctrl+C/Ctrl+V: plágio ou estratégia?** Representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_2ffcf3edf3937aa7a9ccaa71eb5c453. Acesso em: 27 jul. 2022.

LOPES, R. G. S. **Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do Profletras: questões de linguagem e identidade.** 2016. 296 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22154?locale=pt_BR. Acesso em:

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 201-235.

MAGALHÃES, I. **Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico.** Brasília, DF: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **Delta**, São Paulo, v. 21, n. esp., p. 1-9, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/LgkQwhZgkLdsMnvDLHh7znnz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MAGALHÃES, I. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 62-68, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5247>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.

MAGALHÃES, I. Letramentos e identidades no Ensino Especial. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 159-194.

MAGALHÃES, I. Crítica social e discurso. *In*: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso.** Campinas: Pontes, 2016. p. 225-253.

MAGALHÃES, I. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qqjRxjC8cgjzhCJq46y7R3t/?lang=pt&for=mat=pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MAGALHÃES, I. Ideologias linguísticas no estudo do discurso: educação inclusiva e questões contemporâneas. **Discurso & Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 04-28, 2019. Disponível em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v13n01/DS13%281%29Magalhaes.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília, DF: UnB, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, p. 240-270, 2007. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 2002.

MASON, J. Mixing methods in a qualitatively driven way. **Qualitative Research**, v. 6, n. 1, p. 9-25, 2006. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: UEPB, 2011.

MAUTNER, G. Checks and balances. How corpus linguistics can contribute to CDA. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009. p. 122-143.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Universitária, 2009.

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. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844760/mod_resource/content/1/MILLER_A_conceptual_overview_review.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

MOTA, C. G. **Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) no estado do Ceará: breve descrição**. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/13609>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. 1995. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em

Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157910>. Acesso em: 5 abr. 2022.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal: UFRN, 2008.

OSBORNE, J. Science without literacy: a ship without a sail? **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 32, n. 2, p. 203-218, 2002. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4822&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PEIXOTO, M. E. G. A crítica na Teoria Social do Discurso de Ernesto Laclau. *In*: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas: Pontes, 2016. p. 281-308. Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/perspectivas/article/view/7234/16539>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PENNYCOOK, A. **Language and mobility**: unexpected places. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

RAMALHO, V. V. S.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

REISIGL, M.; WODAK, R. **Discourse and discrimination**. London: Routledge, 2001.

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009.

RESENDE, V. M. Análise de Discurso Crítica como Interdisciplina para a Crítica Social: Uma Introdução. *In*: MELO, I. F. (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2012.

RESENDE, V. M. Apresentação. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ALED, 12., 2017, Santiago. **Conferência...** Santiago: Aled, 2017.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 2, p. 185-208, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11494>. Acesso em: 5 jul. 2022.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, M. A. O. **O discurso universitário materializado**: aprendendo a escrever o texto acadêmico. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-105157/en.php>. Acesso em: 23 jul. 2022.

RIOS, G. V. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. *In*: RESENDE, V. M.; PEREIRA, F. H. (Org.). **Práticas socioculturais e discurso**: debates transdisciplinares. Covilhã: Labcom, 2010. p. 77-107.

RIOS, G. V. Discursos de letramento: aplicações da análise de discurso crítica e dos novos estudos do letramento para a educação. *In*: VIEIRA, V. C.; RESENDE, V. M. (Org.). **Práticas socioculturais e discurso**: debates transdisciplinares em novas reflexões. Covilhã: Labcom, 2014. p. 95-112.

RODRIGUES, G. C. B. **Ensino e pesquisa**: relação entre a disciplina de história, coleção escola aprendente e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS em Fortaleza, CE. 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82758>. Acesso em: 20 jul. 2022.

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

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, E. R. A. **Linguagem científica escrita**: percursos de apropriação e suas relações com a cultura científica. 2017. 151 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8849>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SANTOS, T. J. F. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da iniciação científica**. 2016. 361 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05082016-132904/publico/2016_ThiagoJorgeFerreiraSantos_VCorr.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com síndrome de Down**: identidades docentes, discursos e letramentos. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1053>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SHELLER, M. **Modelagem & linguagem científica no Ensino Médio**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7559>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SILVA, G. R. S. **Manifestações avaliativas de engajamento no gênero relatório de pesquisa produzido por alunos do Ensino Médio**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17693>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, K. C. O. **Gêneros acadêmicos, letramento e interdisciplinaridade: o pôster científico no ensino fundamental II**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/15914/11294/54098>. Acesso em: 27 jul. 2022.

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

SOUSA, J. H. X. **Letramento acadêmico**: estudo exploratório da escrita acadêmica na comunidade discursiva do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/TESE_JOSE%CC%81-HIPO%CC%81LITO-XIMENES-DE-SOUSA.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

SOUSA SANTOS, B. **Epistemologías del Sur**: perspectivas para nuevos desarrollos sociales, políticos e institucionales. Curso Internacional Estudios Críticos de Derecho y Sociedad. Buenos Aires: Clacso, 2017.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e práticas nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University, 1990.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

TUSTING, K. *et al.* **Academics writing**: the dynamics of knowledge creation. Abingdon: Routledge, 2019.

VAN DIJK, T. A. Critical Discourse Studies: a sociocognitive approach. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009. p. 62-86.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. *In*: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

VAN LEEUWEN, T. Three Models of interdisciplinarity. *In*: WODAK, R.; CHILTON, P. (Orgs.). **A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis**: Theory, Methodology and Interdisciplinarity. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co, 2005.

VAN LEEUWEN, T. Discourse as the recontextualization of social practice: a guide. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2009. p. 144-161.

WODAK, R. Gender mainstreaming and the European Union: interdisciplinarity, gender studies and CDA. *In*: LAZAR, M. (Ed.). **Feminist Critical Discourse Analysis**: gender, power and ideology in discourse. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 90-113. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230599901_4. Acesso em: 5 ago. 2022.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. 2. ed. London: Sage, 2009. p. 1-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265678850_Critical_Discourse_Analysis_History_Agenda_Theory_and_Methodology_1. Acesso em: 5 ago. 2022.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – QNP (QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA)

QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA (QNP) *

QUESTÃO CENTRAL		SUPOSIÇÃO DE TRABALHO CENTRAL				OBJETIVO GERAL		
Como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) realizado no NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral do estado do Ceará?		As práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) realizado no NTPPS são discursivamente construídas e textualmente materializadas a partir da articulação entre gêneros, discursos e estilos (FAIRCLOUGH; 2001, 2003) em eventos de letramento específicos (STREET; 1984, 2014).				Analisar, sob o viés etnográfico-discursivo, a construção das práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) realizado no NTPPS em uma escola em tempo integral do estado do Ceará.		
DESDOBRAMENTOS								
QUESTÕES ESPECÍFICAS	SUPOSIÇÕES DE TRABALHO ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS (SE HOUSER)	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	C	R
							R	E
							O	S
							N	T
							O	A
							G	D
							R	O
							A	S
							M	
							A	
Como os gêneros discursivos moldam os eventos de letramento vivenciados no NTPPS?	Os gêneros discursivos moldam os eventos de letramento do NTPPS por meio de suas características relativamente estáveis de como agir no mundo.	Caracterizar os gêneros discursivos que moldam os eventos de letramento vivenciados no NTPPS.	Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH; 2001, 2003). Novos Estudos do Letramento (STREET; 1984, 2014).	Significado acional do discurso. Eventos de letramento.	Estrutura genérica.	Coletar os artefatos textuais utilizados nos eventos de letramento vivenciados no NTPPS; Descrever a estrutura genérica dos artefatos textuais relacionando-a com os eventos de letramento.		
Quais práticas de letramento podem ser identificadas a partir dos eventos de letramento vivenciados no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) realizado no NTPPS?	Práticas de letramento dominantes e vernaculares são materializadas em eventos de letramento específicos.	Identificar as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) a partir dos eventos de letramento vivenciados no NTPPS.	Novos Estudos do Letramento (STREET; 1984, 2014).	Práticas de letramento; Eventos de letramento.	Letramentos dominantes; Letramentos vernaculares	Realizar, através do método etnográfico-discursivo (MAGALHÃES, 2000), observação participante dos eventos de letramento durante as ações desenvolvidas no NTPPS; Cruzar os dados das notas de campo com os dados das entrevistas.		
Como os discursos sobre IPC são materializados em textos de entrevistas de professores e de alunos do NTPPS?	Os discursos sobre IPC são materializados em textos de entrevistas através de representações particulares.	Analisar os discursos sobre IPC materializados em textos de entrevistas de professores e de alunos do NTPPS.	Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH; 2001, 2003)	Significado representacional do discurso.		Realizar, através do método etnográfico-discursivo (MAGALHÃES, 2000), entrevistas semiestruturadas com alunos e com professores do NTPPS; analisar as transcrições das entrevistas a partir das categorias do significado representacional do discurso (ex.: transitividade, interdiscursividade etc.)		
Como o NTPPS, em meio à conjuntura atual de transição curricular, pode se consolidar como uma prática emancipatória?	O NTPPS pode se consolidar como uma prática emancipatória ao desenvolver uma metodologia de IPC que vá além dos modelos tradicionalmente positivistas e que	Propor adequações/adaptações da metodologia de pesquisa qualitativa para o ensino médio a fim de tornar a IPC um processo significativo e	Pesquisa qualitativa (DENZIN; NLINCOLN, 2006) Etnografia e observação participante (ANGROSINO; FLICK, 2009)			Analisar as orientações norteadoras de pesquisa no material didático do NTPPS e desenvolver um material alternativo de pesquisa qualitativa que atenda às demandas de IPC com temáticas sociais.		
Como o NTPPS, em meio à conjuntura atual de transição curricular, pode se consolidar como uma prática emancipatória?	O NTPPS pode se consolidar como uma prática emancipatória ao desenvolver uma metodologia de IPC que vá além dos modelos tradicionalmente positivistas e que	Propor adequações/adaptações da metodologia de pesquisa qualitativa para o ensino médio a fim de tornar a IPC um processo significativo e	Pesquisa qualitativa (DENZIN; NLINCOLN, 2006) Etnografia e observação participante (ANGROSINO; FLICK, 2009)			Analisar as orientações norteadoras de pesquisa no material didático do NTPPS e desenvolver um material alternativo de pesquisa qualitativa que atenda às demandas de IPC com temáticas sociais.		

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS/ PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS PAIS/ RESPONSÁVEIS

Sua/Seu filha/o ou adolescente, por quem você é responsável, está sendo convidada/o como participante voluntária/o da pesquisa “Múltiplos Letramentos na Iniciação à Pesquisa Científica no Ensino Médio”, realizada pela pesquisadora Claudênia de Paula Lemos, doutoranda, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo orientada pela professora doutora Maria Izabel dos Santos Magalhães. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo desta pesquisa é investigar, sob o viés etnográfico-discursivo, como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC), realizado através do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no Ensino Médio do estado do Ceará, são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral do estado do Ceará.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de compreender o NTPPS como prática de letramento, situada no contexto de Ensino em Tempo Integral, o qual tem a pesquisa científica como um de seus princípios norteadores. Por ser uma modalidade de ensino em recente implementação e construção, faz-se necessário investigar como ela tem impactado o processo de ensino e aprendizagem, especificamente, no que diz respeito aos usos da linguagem em contexto de Iniciação Científica.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: registros fotográficos de material didático e de atividades, observações de campo (especificamente, observações das aulas de NTPPS), entrevistas semiestruturadas (feitas individualmente e guiadas por perguntas previamente elaboradas) e grupos focais (reuniões coletivas com os grupos de participantes da pesquisa para conversar sobre pontos específicos referentes ao NTPPS).

Para sua/seu filha/o ou adolescente, por quem você é responsável, participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida/o em qualquer aspecto que desejar, e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação da/o sua/seu filha/o ou adolescente, por quem você é responsável, a qualquer momento. A participação dela/e não terá nenhum custo ou vantagem financeira, não é obrigatória e, a qualquer momento, ela/e poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde ela/e estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dela/e, porém, se ela/e sentir desconforto e cansaço com os procedimentos, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação a qualquer momento.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, como conversar, tomar banho, ler etc. Na conclusão do estudo, os benefícios desta pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre as práticas de leitura e escrita presentes nas práticas de letramento do processo de IPC realizado através do NTPPS no Ensino Médio do estado do Ceará.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação e a participação da/o sua/seu filha/o ou adolescente, por quem você é responsável, não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

- Nome: Claudênia de Paula Lemos

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Endereço: Av. da Universidade, n. 2853 – Benfica, Fortaleza/CE, CEP 60020-181

Telefones para contato: (85) 9863-42989/ (85) 3366-7627

E-mail: claudenialemos1@gmail.com

- Nome: Maria Izabel dos Santos Magalhães

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço: Avenida Esperança, s/n - Campus Samambaia, Goiânia/GO, CEP: 74.690-900

Telefones para contato: (62) 3521-1136

E-mail: mizabel@uol.com.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/Propesq⁴⁸ – Rua Coronel Nunes de Melo, nº. 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

Compromissos éticos:

- Dentre as normas previstas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos a garantia de que você terá contato, em qualquer etapa da pesquisa, com os profissionais responsáveis pelo estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas através das informações de e-mail e telefone disponibilizadas;
- Neste estudo, todos os requisitos da bioética serão rigorosamente cumpridos;
- Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie;
- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação do nome nem de qualquer outra forma de informação que ponha em risco a sua privacidade nem a da/o sua/seu filha/o ou adolescente por quem você é responsável;
- Você e sua/seu filha/o, ou adolescente por quem você é responsável, poderão ter acesso a todas as informações colhidas pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições de sua entrevista gravada, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedindo que seja publicado;
- A pesquisadora utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Claudênia de Paula Lemos e Maria Izabel dos Santos Magalhães, pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

⁴⁸ O CEP/UFC/Propesq é a instância da UFC responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, abaixo assinado, _____, ____ anos, RG _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que estou como participante de uma pesquisa. Declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste.

_____, ____/____/____

Nome da/o mãe/pai/responsável da/o participante da pesquisa

Assinatura da/o mãe/pai/responsável da/o participante da pesquisa



Polegar da/o mãe/pai/responsável da/o participante da pesquisa (caso não saiba assinar em tinta)

CLAUDÊNIA DE PAULA LEMOS

Nome da pesquisadora principal

Claudênia de Paula Lemos
Assinatura da pesquisadora principal

Fortaleza, ____/____/____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ÀS/AOS PROFESSORAS/PROFESSORES

Você está sendo convidada/o como participante voluntária/o da pesquisa “Múltiplos letramentos na Iniciação à Pesquisa Científica no Ensino Médio”, realizada pela pesquisadora Claudênia de Paula Lemos, doutoranda, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo orientada pela professora doutora Maria Izabel dos Santos Magalhães. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo desta pesquisa é investigar, sob o viés etnográfico-discursivo, como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC), realizado através do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no Ensino Médio do estado do Ceará são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral do estado do Ceará.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de compreender o NTPPS como prática de letramento situada no contexto de Ensino em Tempo Integral, o qual tem a pesquisa científica como um de seus princípios norteadores. Por ser uma modalidade de ensino em recente implementação e construção, faz-se necessário investigar como ela tem impactado o processo de ensino e aprendizagem, especificamente, no que diz respeito aos usos da linguagem em contexto de Iniciação Científica.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: registros fotográficos de material didático e de atividades, observações de campo (especificamente, observações das aulas de NTPPS), entrevistas semiestruturadas (feitas individualmente e guiadas por perguntas previamente elaboradas) e grupos focais (reuniões coletivas com os grupos de participantes da pesquisa para conversar sobre pontos específicos referentes ao NTPPS).

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida/o em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a

sua participação a qualquer momento. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá se recusar. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde você trabalha. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém, se sentir desconforto e cansaço com os procedimentos, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação a qualquer momento.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, como conversar, tomar banho, ler etc. Na conclusão do estudo, os benefícios desta pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre as práticas de leitura e escrita presentes nas práticas de letramento do processo de IPC realizado através do NTPPS no Ensino Médio do estado do Ceará.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação e a participação da/o sua/seu filha/o ou adolescente por quem você é responsável não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

- Nome: Claudênia de Paula Lemos

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Endereço: Av. da Universidade, n. 2853 – Benfica, Fortaleza/CE, CEP 60020-181

Telefones para contato: (85) 9863-42989/ (85) 3366-7627

E-mail: claudenialemos1@gmail.com

- Nome: Maria Izabel dos Santos Magalhães

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço: Avenida Esperança, s/n - Campus Samambaia, Goiânia/GO, CEP: 74.690-900

Telefones para contato: (62) 3521-1136

E-mail: mizabel@uol.com.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da

UFC/Propesq⁴⁹ – Rua Coronel Nunes de Melo, n. 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

Compromissos éticos:

- Dentre as normas previstas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos a garantia de que você terá contato, em qualquer etapa da pesquisa, com os profissionais responsáveis pelo estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas através das informações de e-mail e telefone disponibilizadas;
- Neste estudo, todos os requisitos da bioética serão rigorosamente cumpridos;
- Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie;
- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação do nome nem de qualquer outra forma de informação que ponha em risco a sua privacidade;
- Você poderá ter acesso a todas as informações colhidas pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições de sua entrevista gravada, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedindo que seja publicado;
- A pesquisadora utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Claudênia de Paula Lemos e Maria Izabel dos Santos Magalhães, pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

⁴⁹ O CEP/UFC/Propesq é a instância da UFC responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, abaixo assinado _____, _____ anos,
RG: _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que estou
como participante de uma pesquisa. E declaro que li cuidadosamente este Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de
fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi
explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar
recebendo uma via assinada deste termo.

_____, ____/____/____

Nome da/o participante da pesquisa

Assinatura da/o participante da pesquisa

_____, ____/____/____

CLAUDÊNIA DE PAULA LEMOS

Nome da pesquisadora principal

Claudênia de Paula Lemos

Assinatura da pesquisadora principal

Fortaleza, ____/____/____

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE IDADE

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE IDADE

Você está sendo convidada/o como participante voluntária/o da pesquisa “Múltiplos Letramentos na Iniciação à Pesquisa Científica no Ensino Médio”, realizada pela pesquisadora Claudênia de Paula Lemos, doutoranda, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo orientada pela professora doutora Maria Izabel dos Santos Magalhães.

O objetivo deste estudo é analisar como é realizada a Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), projeto que faz parte do Ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará. Para isso, vamos identificar e descrever os principais textos produzidos durante as aulas do NTPPS e investigar como esse processo de ensino e aprendizagem é construído por alunos e professores.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de compreender o NTPPS como uma nova maneira de realizar a IPC no Ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará e de identificar pontos positivos e/ou negativos desse processo de ensino e aprendizagem.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: registros fotográficos de material didático e de atividades, observações de campo (especificamente, observações das aulas de NTPPS), entrevistas semiestruturadas (feitas individualmente e guiadas por perguntas previamente elaboradas) e grupos focais (reuniões coletivas com os grupos de participantes da pesquisa para conversar sobre pontos específicos referentes ao NTPPS).

O prazo previsto para as observações de campo é de um ano com o acompanhamento de três turmas do NTPPS (1ª, 2ª e 3ª séries). As entrevistas semiestruturadas serão realizadas em horários extraclasse (de preferência entre os intervalos e horários de almoço) e a sua duração irá depender do modo como a/o participante irá responder as perguntas. Cada participante dará uma única entrevista.

Faremos seis reuniões de grupos focais durante a pesquisa: três ao início do ano e três ao final do ano. As/Os participantes serão assim organizados nos grupos

focais: um grupo somente com alunas/os, um grupo somente com professoras/es e um grupo com alunas/os e professoras/es. Por serem reuniões coletivas, prevemos que a duração de tempo seja de, no mínimo, uma hora.

Para participar deste estudo, a/o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida/o em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A/O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida/o pela pesquisadora, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificada/o em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo à integridade de suas/seus participantes, mas é possível sentir cansaço físico ou mental, desconforto e/ou constrangimento diante de alguma etapa da pesquisa. Em qualquer momento, a/o participante poderá interromper sua participação ou pedir esclarecimento/auxílio para a pesquisadora. Na conclusão do estudo, os benefícios desta pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre as práticas de leitura e escrita presentes nas práticas de letramento do processo de IPC, realizado através do NTPPS no Ensino Médio do estado do Ceará.

Os resultados estarão à sua disposição, quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão da/o responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Contatos das responsáveis pela pesquisa:

- Nome: Claudênia de Paula Lemos

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Endereço: Av. da Universidade, n. 2853 – Benfica, Fortaleza/CE, CEP 60020-181

Telefones para contato: (85) 9863-42989/ (85) 3366-7627

E-mail: claudenialeмос1@gmail.com

- Nome: Maria Izabel dos Santos Magalhães

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço: Avenida Esperança, s/n - Campus Samambaia, Goiânia/GO, CEP: 74.690-900

Telefones para contato: (62) 3521-1136

E-mail: mizabel@uol.com.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/Propesq⁵⁰ – Rua Coronel Nunes de Melo, n. 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

Eu, _____, portadora/ portador do documento de identidade _____ (se já tiver documento), fui informada/o dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável, já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

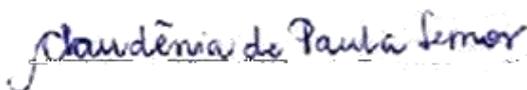
Fortaleza, ____ de _____ de 20__

Nome da/o participante da pesquisa

Assinatura da/o participante da pesquisa

CLAUDÊNIA DE PAULA LEMOS

Nome da pesquisadora principal



Assinatura da pesquisadora principal

Fortaleza, ____/____/____

⁵⁰ O CEP/UFC/Propesq é a instância da UFC responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Nº 1

Pseudônimo: Professor A

Formato: remota

P(a): Comente sobre a sua experiência com pesquisa ao longo da vida (ensino médio, graduação, pós, orientação de trabalhos etc.).

Professor A: Sobre a minha experiência, né? Eu sou formado em bacharelado e licenciatura... essa primeira pergunta, ela pede para comentar (ininteligível)... no médio, né... eu participei de um projeto de pesquisa primeiramente no ensino médio com a professora (citando o nome da professora), e era para fazer análises de água. Minha experiência com pesquisa na graduação, eu fui aluno bolsista de iniciação científica, foi a primeira – a primeira bolsa que eu tive! Foi (ininteligível) essas foram as experiências com iniciação científica que eu tive.

P(a): Para você, o que é uma pesquisa científica?

Professor A: É, é tentar resolver um problema, não é? Então... utilizando algum método científico... é... a gente busca resolver-resolver determinado problema, ou então chega mais perto possível da solução para esse problema, não é? Então uma pesquisa é isso! É usar um método científico, buscar a solução de um problema.

P(a): Como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola?

Professor A: É... como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola? Isso é, inclusive, o tema do meu TCC! Existe vários métodos, mas um dos métodos principais para ensinar a fazer pesquisas na escola é através da DIVULGAÇÃO científica, é através de projetos de iniciação científica dentro da escola. É possível que a gente ensine esses meninos a buscar a pesquisa e o ensino. É uma das metodologias que eu uso é fazer experimentos, né? Mostrar que (ininteligível) vai bem além do que aquilo que tem nos livros, né? Posso tentar mostrar o mundo real e essa é uma das formas, não é? De incentivar eles a fazer pesquisa, não é? Entender o que é pesquisa!

P(a): Comente sobre a sua relação com professores e estudantes durante a elaboração das pesquisas realizadas no NTPPS.

Professor A: Pronto! É... quando a gente tenta elaborar esses projetos, principalmente, é... focado no Ceará Científico, né? A gente seleciona projetos para representar a área. Desenhar um projeto, apresentar, é, é isso é muito complexo, porque os alunos, eles não têm essa vivência, né? Isso a grande maioria não tem! A vivência da, da de ter ciência no seu dia a dia. Então, primeiramente, a gente tem que colocar essa mentalidade neles, né? De conhecer o método científico e, então, isso a grande maioria dos alunos, eles não são muito adeptos, porque a escola e a comunidade, ela não tem, não tem isso no cotidiano deles, né? Eles não têm ciência, não falam de ciência, seus pais também não falam de ciência... então, entendo que um método científico, e como ele funciona é bem complexo, é... e normalmente os melhores alunos que se destacam nesses projetos, eles vão meio que no automático, né? Muitas vezes eles não têm total conhecimento nem daquele projeto que eles estão participando a tanto tempo, né? No caso, é um ano que a gente faz. Ele faz isso no início do ano para ser apresentado no final do ano. Então, é uma relação bem complexa, especialmente na escola onde a gente está que não tem essa vivência científica, né?

P(a): Comente sobre os assuntos que são abordados no NTPPS.

Professor A: Há os projetos que são selecionados, é... na escola pra escola e também selecionados pra ir para o Ceará Científico, normalmente, são projetos que envolvam algum tipo de inovação, né? Que seja de uma área, ou seja, de alguma aplicação que seja benéfica ao cotidiano das pessoas. Então, esses são os temas, né? Os assuntos principais que são abordados, né? Mas o que tem em comum entre esses projetos é que eles devem ter algum tipo de inovação que seja benéfica tanto para a escola como para a comunidade, né? Então é, basicamente, isso, né?

P(a): Se dependesse de você, o que deveria ser mudado no NTPPS e na escola?

Professor A: Questão 6, ela pergunta se se dependesse de você o que deveria ser mudado na RTP e na escola é... o NTPPS foi criado há pouco tempo na escola. na época que eu tava na escola não existia, né? Esse tipo de projeto. É... mas é de extrema importância, né? Porque a gente vê isso na escola, ele realmente

movimenta a escola, então no núcleo, eu acho que deveria diminuir mais as questões de eventos. Eventos sem tanta significância... sim... às vezes na escola, ela é muito paralisada por alguns eventos que eu acho que não tem tanto significado, na minha opinião! Então, então, deveria ser mudado um pouco mais o foco. Tem alguns aspectos, é... na escola eu colocaria mais é, vincular a escola com a pesquisa, colocaria mais eventos voltados para, para divulgação científica, sei lá! Mais eventos voltados para, para divulgação científica, sei lá... palestras, né? Durante o semestre. Por cientistas, né? Poderia ser algum professor do Estado. Seria uma palestra pra eles conhecerem realmente o método científico... algumas palestras nesse sentido. E de outras áreas também! Então, acho que, é... que deveria ser colocado essa cultura mais científica dentro da escola, seria uma das formas.

P(a):Comente sobre as dificuldades que você teve/tem com o NTPPS na escola (antes e durante a pandemia).

Professor A: Antes da pandemia a gente tinha a facilidade de realizar os eventos do NTPPS, principalmente os eventos científicos de forma presencial, né? De avaliar os trabalhos. Então, isso é uma questão política também, né? a gente corrigia os trabalhos que eles faziam, mas ainda tinha uma dificuldade muito grande com relação aos materiais... em sua grande maioria, a gente tinha que tirar o dinheiro do bolso para, para produzir cartazes, não é? Para conseguir o material para fazer os experimentos. Então, era essa uma das grandes dificuldades. Durante a pandemia teve a dificuldade maior ainda! (ininteligível) A feira que aconteceu, ela era virtual. Então, foi bem complicado durante a pandemia.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Nº 2

Pseudônimo: Professor B

Formato: remota

P(a): Comente sobre a sua experiência com pesquisa ao longo da vida (ensino médio, graduação, pós, orientação de trabalhos etc.).

Professor B: Na educação básica eu não tive contato com pesquisa científica, vim ter essa vivência na graduação. Mas eu vim aprender realmente ajudando o aluno a fazer pesquisa, pra mim foi um aprendizado muito, muito bom! Eu aprendi mesmo foi ensinando e... assim, indo atrás mesmo pra ajudar os meninos nos trabalhos.

P(a): Para você, o que é uma pesquisa científica?

Professor B: Pesquisa científica é... assim... uma contribuição com a sociedade e uma oportunidade de ampliar os conhecimentos dos alunos e dos professores orientadores, né? É isso.

P(a): Como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola?

Professor B: Na realidade, nas turmas de 1º ano é um longo processo que começa numa investigação dentro da própria família, a fim de que ele descubra mais sobre a própria história, depois parte para questões escolares, em que eles são orientados a buscar questões que os interessem e representem necessidades. Aí dura até o... até o 3º ano que aí já, assim... no 3º, eles já estão sabendo mais fazer os trabalhos.

P(a): Comente sobre a sua relação com professores e estudantes durante a elaboração das pesquisas realizadas no NTPPS.

Professor B: Há alunos que se engajam bastante, outros precisam de todo um trabalho de convencimento para participar da pesquisa, com intervenção até da coordenação. Do mesmo modo, tem... é... há professores que dão bastante suporte às equipes que estão orientando e há outros que não auxiliam, o que percebemos pelas reclamações dos alunos. É muito difícil mesmo!

P(a): Comente sobre os assuntos que são abordados no NTPPS.

Professor B: De um modo bem, bem geral, o 1º ano a gente fica com o tema da família, o 2º ano já é sobre a escola e comunidade. O 3º ano é o mundo do trabalho. Assim, dentro desses temas eles escolhem alguma coisa, uma problemática e... bem, os professores ajudam porque não é fácil chegar nesse tema, né? Pra gente também não é fácil não!

P(a): Se dependesse de você, o que deveria ser mudado no NTPPS e na escola?

Professor B: Eu acho o NTPPS tão perfeito! Ele é flexível... se uma proposta de aula não é adequada à escola, pode ser mudado. A gente adapta pra fazer, pra... Precisamos de material para o aluno acompanhar, módulos e recursos também! Destinados às aulas para viabilizar a realização de algumas dinâmicas e é... pra fazer as pesquisas, os formulários, né? Como eu digo? É... fazer essa parte mais prática mesmo.

P(a): Comente sobre as dificuldades que você teve/tem com o NTPPS na escola (antes e durante a pandemia).

Professor B: Antes da pandemia era muito ruim a falta de material didático e material de expediente porque antes havia verba destinada exclusivamente para o projeto, voltada para compra de papéis, tinta e tudo mais. Assim, né? Depois, sem dinheiro como é que compra as coisas que precisam? Era desse jeito! Na pandemia, a dificuldade foi de adaptação das vivências para o modelo remoto com toda certeza. Eu, eu, tive que aprender a utilizar as tecnologias porque eu não sabia, né? Não tinha domínio mesmo sendo professor. Aí, né? É... tive que pedir ajuda pra um e pra outro da escola mesmo e ir fazendo, aprendendo. Tudo muito rápido! Então é isso, né?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Nº 3

Pseudônimo: Professora C

Formato: remota

P(a): Comente sobre a sua experiência com pesquisa ao longo da vida.

Professora C: Assim... experiência mesmo com pesquisa, essa de fazer experimento na prática e tudo mais... isso não tinha na época da escola. Se for contar com esse tempo do ensino fundamental e do ensino médio, né? E... humm... até porque nessa época era tudo diferente de hoje, não tinha os recursos de hoje, nem internet tinha e, (ininteligível)... eu estudava, fazia os trabalhos copiados à mão e pronto. Depois, quando eu fui pra faculdade, foi que eu ouvi falar de metodologia de pesquisa realmente. Foi quando eu fui fazer o TCC, né? Mas , mas, é... foi algo que não foi assim PRÁTICO mesmo, prático de ter experimento, de ter um trabalho de campo, como a gente sabe que tem que ter, né? Pelo menos é o que eu acho, né? Eu escrevi o TCC com muita dificuldade porque escrever é, assim é, o TCC é difícil de escrever. Pelo menos pra mim foi, né? (risos) Eu acho que foi isso.

P (a): Mais alguma coisa que você queira acrescentar?

Professora C: Se for levar em consideração também na escola já como professora, então tem mais essa experiência também. Eu posso falar sobre isso também?

P(a): Sim, pode falar. Pode ficar à vontade para falar sobre a sua experiência.

Professora C: É...como professora a gente teve que começar a acompanhar os alunos nos trabalhos de pesquisa, né? Aí depois que eu vim pra escola e tinha o NTPPS, isso ficou mais forte porque a gente precisa orientar trabalho, corrigir projeto, todo esse processo que você conhece, né? Tem até aquela parte mais prática que eles fazem questionários e tem que aplicar e tal. Isso tudo a gente tem que acompanhar, ensinar. Só que...isso tudo foi muita novidade pra mim também como professora. No começo foi até mais difícil porque eu tive que aprender como era pra ensinar pra eles. Essa parte que foi mais difícil no começo.

P(a): E hoje? Como você considera que é a sua experiência com a pesquisa hoje. Como professora?

Professora C: Hoje, assim, como eu falei, né? Tá mais fácil porque já são muitas equipes que eu já ajudei, já orientei. A gente já pegou o jeito, né? (risos) Ainda é complicado porque é muita coisa pra fazer, pra dar conta. Tem aluno que não quer fazer, outros tem mais dificuldade e todo ano é a mesma coisa...então, assim, minha experiência também é de aprendizado e nesse ponto eu acho que é muito bom o NTPPS permitir isso. Hoje eu tenho essa experiência mais forte e mesmo que eu não tenha, é...mesmo sem um mestrado, um doutorado eu tenho algum contato com pesquisa científica. A gente tenta pelo menos. É isso, eu acho.

P(a): Continuando a falar sobre pesquisa, é... pra você, o que é uma pesquisa científica?

Professora C: Uma pesquisa científica pra mim é um trabalho de descobrir algo, certo? É... pesquisar sobre um assunto específico, buscar entender ele pra poder fazer é, o... chegar em uma conclusão. Científica mesmo no sentido de fazer experimento tem aquelas que os meninos fazem no laboratório. Algum teste, algo do tipo, mas também as outras que eles vão fazer uma sondagem, um formulário, essa parte também é uma pesquisa científica. Eu acho que seja, né? Se tiver essa parte mais prática eu acho que seja.

P(a): Como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola?

Professora C: Mulher, como, né? (risos) Orientando os alunos, né? E essa parte é que, às vezes, complica porque é muita equipe e nem todos os professores orientam. Aí fica a gente com um monte de equipe e não dá tempo dá suporte pra todas. O que eu acho é que, às vezes, a gente nem tem conhecimento sobre o tema da equipe, aí tem que ir atrás, aí tem que entender primeiro pra poder passar alguma coisa pra eles. E, é... aí pra gente ensinar, a gente tem que saber primeiro, ter alguma noção até do que é um projeto, do que tem que ter, porque não é só corrigir, tem que ensinar o passo a passo, e nem sempre o professor tem experiência com pesquisa, nem sempre recebeu uma orientação de como tem que ser o NTPPS. Eu acho assim, né? Que a gente tem que entender um pouco como é uma pesquisa científica pra poder orientar os meninos e nem todo mundo vai querer por isso, porque é mais uma coisa. Aí é difícil... fica difícil e se for levar em consideração que tem aluno que não quer participar, que não quer fazer de jeito

nenhum, aí já viu... a gente tem que fazer o menino querer primeiro, fazer ele querer ajudar em alguma coisa.

P(a): Continuando... comente sobre a sua relação com professores e estudantes durante a elaboração das pesquisas realizadas no NTPPS.

Professora C: A nossa relação, assim... é... se a gente se dá bem, né? O que acontece, é que a gente tem que cobrar as coisas e os meninos, muitos não gostam. Eles não, não querem fazer. Fica aquela coisa de tentar convencer eles a fazer, alguns fazem e outros não e...é difícil mesmo. Às vezes, eu acho que é uma relação complicada por isso, porque a gente cansa também. Às vezes, os professores precisam refazer muita coisa pra que os trabalhos saiam e até a gente conseguir que as equipes ajetem, ou fica errado do jeito deles, ou o professor ajeta logo. O que a gente sabe que não é o certo. Com os alunos é sempre essa luta, mas no final dá certo! Você também perguntou da relação com os professores, né? É assim, a parte que é mais chata no NTPPS é que tem professor que não orienta, que não ajuda, não participa porque ele só quer dar a, a aula dele. Só que se fosse tudo dividido, seria melhor porque enquanto eu oriento duas, três, até quatro equipe, por exemplo, tem professor que não orienta nenhuma. Tem professor que ajuda, que ajuda quando a gente precisa de alguma coisa mesmo que não seja uma equipe dele e seria bom se todos fizessem um pouco porque o NTPPS tem muita coisa pra fazer.

P(a): Comente sobre os assuntos que são abordados no NTPPS.

Professora C: ah, são muitos. Muito variados. Depende do ano, né? O NTPPS sempre trabalha com assuntos sobre família, sobre a questão pessoal do emocional, sobre a profissão também... é... e saúde também, o meio ambiente também... enfim, muitos temas diferentes. Por isso que tem coisa que é melhor pra um professor de humanas ou da natureza orientar, outras coisas já é mais pra linguagens. São, é... são temas muito relevantes pra eles, os alunos... é isso.

P(a): Se dependesse de você, o que deveria ser mudado no NTPPS e na escola?

Professora C: Eu acho que o NTPPS é muito bom, mas tem muitas demandas para os professores, essa questão que eu falei de sobrecarregar a gente com muitas

equipes. Se fosse mais distribuído, se fosse algo que pudesse dividir pra cada um. Só que fica nessa questão de quem quer ajudar, quem pode ajudar. Não é uma obrigação MESMO. Mas aí, o X da questão é que os meninos precisam ter um professor pra ajudar porque se não tiver não vai sair nada. O professor é quem vai fazer esse trabalho com conduzir mesmo e quando tem muita equipe, sempre vai ficar faltando alguma coisa é... tipo assim... vai ficar um ou outro sem aquela orientação mais completa. Ah! Já ia me esquecendo de falar da questão do material que a gente precisa usar e nem sempre tem. Isso complica demais porque os alunos não têm dinheiro pra comprar e a gente tem que tirar do bolso cartolina, caneta colorida, uma coisinha melhor que queira fazer tem que gastar porque não tem material suficiente. A gente faz mesmo é milagre quando chega o dia da feira... é... mudado, mudado mesmo, se isso pudesse mudar, melhorar, seria perfeito porque é o que falta, né? E isso é uma questão da escola como um todo. Se a escola como um todo se compromettesse por igual poderia ser diferente.

P(a): Comente sobre as dificuldades que você teve/tem com o NTPPS na escola (antes e durante a pandemia).

Professora C: O que teve e o que tem é basicamente essas coisas que eu já comentei e que infelizmente não mudam não. A maior dificuldade que eu, eu como professora tenho é fazer tanta coisa ao mesmo tempo porque, sinceramente, não dá. Se fosse só as minhas aulas pra planejar e dar já ia dar trabalho. Agora imagina ainda ter um monte de projeto pra dar de conta, aluno que não quer fazer, ainda tem as demandas da escola que não são poucas, aí vem feira de ciências, vem regional e/ é isso...tinha que ter um horário só pra orientar e pra fazer os projetos e também pra fazer os projetos que já tem na escola. Na hora do planejamento não tem como. Como é que planeja aula e faz tudo isso em um único dia? Não dá, né? Aí a gente tem que levar trabalho pra casa, fazer um monte de coisa quando chega e, é...como (ininteligível)...e na pandemia aí é que foi mesmo. Tudo isso pelo computador foi muito desgastante, não tem como fazer projeto à distância. Na escola não. Assim... não tem como porque precisa da gente estar perto dos meninos pra que eles façam as coisas. E se for levar em consideração que nem todos tinham internet em casa, nem computador nem nada. Aí eu pergunto: como que estuda e como que faz pesquisa? Simplesmente não dá. A gente se sobrecarregou ainda mais na pandemia pra conseguir fazer o mínimo. A escola precisa ser presencial pra gente conseguir

fazer alguma coisa. Na pandemia ficou muito claro como a gente precisa desse contato humano de estar todo dia acompanhando. Esse, esse, esse contato diário que a gente não consegue ter pelo *WhatsApp* fez falta demais.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Nº 4

Pseudônimo: Professor D

Formato: remota

P(a): Para você, o que é uma pesquisa científica?

Professora D: Então... considero como pesquisa científica um estudo sistemático sobre uma, um determinado assunto... pode ser clínico, né? também pode ser observacional. É, onde visa através dessa pesquisa trazer informações através de, de, de coletas, de observações sobre um determinado grupo pessoas, de indivíduos, né? E ela ajuda a explicar, provar as teorias e resolver problemas... TRAZER soluções para algo que está, algo pertinente a saúde, a educação... certo?

P(a): Comente sobre a sua relação com professores e estudantes durante a elaboração das pesquisas realizadas no NTPPS.

Professora D: Durante o período de pesquisa, né?

P(a): Sim.

Professora D: Alguns professores e alunos eles, eles têm uma relação de amor ou ódio, né? Alguns professores conseguem... é... viabilizar uma comunicação bem intensa com os alunos de defender aquela pesquisa, CHEGAR junto se apaixonarem por todo o processo, mas tem a situação onde o professor nem dá devolutiva, então os alunos não GOSTAM, né?...Não tem afinidades com os professores, então é... nem sempre essa, essa relação acontece de forma harmoniosa, certo? Então vai depender do professor, vai depender do grupo que é orientado também, até mesmo da, DA PESQUISA, do tema da pesquisa... se for algo que eles gostam de pesquisar, e essa equipe queira REALMENTE aprender querer ir a fundo... as pesquisas, as relações acontecem de forma parecidas, é... mesmo tendo algumas dificuldades de encontros, né? De conversas..., mas elas acontecem, certo?

P (a): Comente sobre os assuntos que são abordados no NTPPS.

Professora D: Os assuntos abordados no NTPPS, eles são, é... norteados pelo, pelo eixo família e escola nos primeiros anos e comunidade nos segundos anos. Então

as pessoas, os assuntos mais abordados nos primeiros anos são drogas...é, é algo voltado para a sexualidade, gravidez na adolescência... é... VIOLÊNCIA doméstica. Falam também sobre as, é... os novos grupos né de FAMILIARES, as informações familiares falam sobre os problemas que eles veem, observam na escola... é... já no segundo ano eles gostam de... é... pesquisar, né? Estudar sobre a comunidade, sobre os problemas... é... que eles veem na comunidade, né? Observam quais são as dificuldades, geralmente focam NA VIOLÊNCIA, né? Nas comunidades, ultimamente, estão enfrentando a falta de água, falta de... é... de acesso ao lazer, à saúde, né? Fala também sobre o transporte, como chegar na escola...é... sobre a falta de estrutura no município...então, são esses assuntos mais abordados tanto nos primeiros anos como segundos. Como a feira do NTPPS, ela atende o Ceará Científico então pode surgir temas mais complexos, é, é... para atender essas feiras externas nessas convenções externas, mas se for pautado realmente no NTPPS, então os assuntos mais abordados são esses.

P(a): Ok! Podemos prosseguir?

Professora D: Sim, podemos!

P(a): Comente sobre a sua experiência com pesquisa ao longo da vida.

Professora D: No ensino médio, eu terminei em 97, depois dei continuidade, né? Era do antigo científico ao magistério e mesmo cursando dois ensino médio, né? Com científico e um profissionalizante, em nenhum momento eu fui introduzida na pesquisa, não era uma realidade das escolas públicas! É, é IMAGINA! [risos] trabalhos digitados eram, não havia! Até o ACESSO pra fazer, fazer trabalhos pesquisados de, das disciplinas eram realizados na biblioteca da escola e com as coleções que haviam, né? Não tinha internet disponível na época, trabalhos digitados também não. Até um, um trabalho datilografado, algo até mesmo automático para alguns, também não fazia parte da realidade da maioria dos alunos lá na graduação.

P(a): Você pode explicar o que eram essas coleções?

Professora D: Sim, claro! Eram os livros que tinham na biblioteca... é... aqueles com os assuntos das aulas mesmo, era o que tinha pra fazer os trabalhos, pra pesquisar os assuntos.

P(a): Entendi! Há algo mais que você quer falar sobre a sua experiência com pesquisa?

Professora D: Como eu cursei é, é o meu, a minha primeira graduação e a segunda graduação em instituições particulares, é... os trabalhos exigidos, eles tinham os critérios, né? Pra estar na norma da ABNT... é... como eu disse, eles tinham os critérios, né? Para a nova ABNT, é... como fazemos, né, a questão do combate ao plágio. Mas, realmente eu não participei de pesquisa científica, certo? Eram instituições onde tinham metas de formar os professores, né?... Que já estavam em sala de aula. Eu fiz duas graduações nesse modelo, onde o propósito maior era formar o professor que já estava em sala de aula, mas não tinha uma graduação, apenas o magistério. Então, não tinha nessa instituição... não tinha um foco de pesquisa científica, certo? Na pós, é que eu posso considerar o que eu fiz como pesquisa, tá certo? Apenas o que foi pedido mesmo, o TCC.

P(a): Se dependesse de você, o que deveria ser mudado no NTPPS e na escola?

Professora D: Essa questão se dependente de você... é... eu queria mudar... é... na escola, eu gostaria e sempre defendo é, que o NTPPS tivesse um planejamento diferenciado igual a disciplina formação cidadã... que ela não ficasse inserida no planejamento da área porque as demandas da disciplina acabam... é... sugando todo o tempo que você tem disponível da sua disciplina ou de outra disciplina, né? Quando chega no período de pesquisa você precisa atender diversas equipes, fazer revisão de diversos relatórios, né? Dessas pesquisas! Ajudar realmente. Então você acaba não tendo tempo, fica sobrecarregado especialmente nos terceiro e quarto bimestre... e na escola, é, é... que os professores abraçassem a disciplina, o NTPPS. Eu sei que todos têm suas disciplinas, né? Mas também quando eles fossem solicitados no período de pesquisa, né? Nas orientações eles chegassem junto as suas equipes, os alunos, né? É... motivassem, fizessem umas pequenas revisões. Só assim, só o fato de acompanhar uma equipe, né? Quando os, quando os meninos, né? Falam no privado, então pra mim já seria assim uma bênção, é... uma dádiva, né? e na escola... assim ter material de suporte que são necessários, mas é... os materiais que você, que são utilizados durante todo o, durante a pesquisa, né? E também durante as vivências são materiais que, às vezes, você não tem um lápis de cor, não tem uma canetinha, né? O professor e os orientadores de

NTPPS deveriam ter uma sala para que eles possam conversar com os alunos, né? Ter uma impressora colorida com papel... é tudo isso!

P(a): Comente sobre as dificuldades que você teve/tem com o NTPPS na escola (antes e durante a pandemia).

Professora D: As maiores dificuldades que tivemos durante a pandemia foi adaptar a própria metodologia... é... já que a metodologia do NTPPS, ela é, é de fortalecer vínculos de trabalhar as **COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS**, ela é presencial, SIM! Ela é **ENVOLVENTE, DINÂMICA**, né? Também é de observação. O professor observa ali... é... percebe a integração no NTPPS, quais são os alunos que têm dificuldade com a família... de relacionamento, durante a pesquisa você descobre quais são os alunos que têm dificuldade na escrita e na leitura, né? Então com, com o modo remoto essas relações, essas observações, elas foram... elas não foram tão intensas porque havia uma barreira, você não conseguia estreitar essas relações, não conseguia utilizar as vivências que são apresentadas. Então, às vezes, uma dinâmica que rendia 70 minutos em sala e que trazia momento de reflexão de, de trocas de, de experiência onde os alunos choravam e alguns mostravam suas dificuldades nos relacionamentos, né? Interpessoais. Então já na, na nas aulas virtuais você não conseguia essa mesma... Esse mesmo retorno nesse mesmo *feedback*, né? Então foi uma das maiores dificuldades. Também conduzir as pesquisas de modo remoto, né? Foi possível? Foi, mas foi BEM dificultado sim. O fato de você ter que adaptar as, as atividades para uma plataforma não é algo que você conseguia. Em sala de aula, era usando os recursos. Lápis de cores, fazendo montagem de mosaicos e trabalhando com diversos materiais, fazendo um lanche que tem um momento do lanche. Então, tudo isso... é. é... não foi possível realizar durante a pandemia.

P(a): Pra finalizar, pra você como é que é possível ensinar a fazer pesquisa na escola?

Professora D: A gente faz milagre, né? (risos) A gente faz o máximo que dá com os poucos recursos que têm e consegue chegar em um resultado. Consegue, é... assim, levar os trabalhos pra feira, fazer, fazer os meninos apresentarem lá porque é muita gente e, às vezes, eles não querem falar nem aqui pra gente. Mas assim, é todo um trabalho de explicar, de, de mostrar o passo a passo de uma pesquisa, de

acompanhar mesmo. Só dá pra ensinar se chegar junto, se tiver apoio da gestão, dos outros professores também porque, é... eu como professora, eu acho que não dá pra fazer tudo só. Ou a gente vai pro mesmo barco ou a gente não vai pra canto nenhum. Ensinar a gente ensina, mas até a gente se apropriar pra repassar pra eles já foi muito tempo. Quem já orienta, já, já chega junto a mais tempo tem mais vivência, né? Já tá muito melhor. Aí também se for entrar na questão dos recursos, né? (risos) Tem que ter suporte, material, as coisas, né?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Nº 5

Pseudônimo: Professora E

Formato: remota

P(a): Comente sobre a sua experiência com pesquisa ao longo da vida (ensino médio, graduação, pós, orientação de trabalhos etc.).

Professora E: Na verdade, a pesquisa eu vim descobrir assim mais, FORTEMENTE, apesar de ter feito os trabalhos acadêmicos... é... pra minha graduação, mas na pós é que eu vim intensificar, mas essa questão da pesquisam até porque eu fiz depois (ininteligível), eu fiz um trabalho em cima da pesquisa da minha pós e houve uma publicação. A gente fez uma publicação e tudo. Assim, MAS a gente tem mais fortemente essa questão da pesquisa quando a gente se torna professora. No meu caso... é... quando eu me tornei professora porque a gente trabalha essa questão dos projetos e essa pesquisa, ela vem trazer ao aluno e ao professor uma visão MAIOR de mundo, aquele desejo de, de solucionar PROBLEMAS, né? De procurar soluções, né? Ler, reportar a outros artigos a outras pessoas a outros pesquisadores que falaram sobre alguns temas, tentar aplicar na vida do cotidiano, né? Dos alunos, da comunidade para tentar solucionar os problemas. Isso aí é muito gratificante. é tentar, é... ter essa visão mesmo de, de que com a pesquisa a gente é capaz de desbravar um MUNDO, um MUNDO diferente, né? De, de conhecer algo novo, de criar. Então isso é muito gratificante para o professor. Pra mim enquanto professora, né? E também poder mostrar para o meu aluno que através da pesquisa e da leitura ele é capaz de criar, de fazer, né? De solucionar problemas recorrentes da situação social dele e da comunidade em que ele vive, né? Mostrar que a pesquisa e a leitura, elas estão assim no nosso cotidiano para nos mostrar a importância mesmo do mundo. É procurar, é ter uma visão maior de mundo, entendeu?

P(a): Para você, o que é uma pesquisa científica?

Professora E: Assim, a pesquisa científica pra mim é aquela orientada, aquela pesquisa que segue um roteiro, né? Que, que, que a gente tem um referencial, né? Algo que a gente busca de concreto pra solucionar algum problema.

P(a): Como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola?

Professora E: É... como podemos ensinar a fazer pesquisa na escola, né? Eu acredito que, geralmente, a gente busca, assim, através de leituras de artigos acadêmicos, a gente busca conhecer outros trabalhos outras pesquisas, né? Isso acaba aguçando o interesse do aluno para também criar seus próprios projetos, próprias pesquisas e a gente começa a identificar na comunidade científica, na escola, algumas situações problemas que podem ser resolvidas, né? A partir daí, a gente busca soluções para esses problemas. Não é através de pesquisa no laboratório, através de pesquisas em artigos. Os problemas de forma gradual, né? De forma sistemática seguindo um roteiro e aí a gente acaba fazendo essa pesquisa acontecer na escola.

P(a): Comente sobre a sua relação com professores e estudantes durante a elaboração das pesquisas realizadas no NTPPS.

Professora E: Então, assim, eu não sou professora do NTPPS na escola. Sou colaboradora. Eu procuro é... estar presente nessa relação de pesquisa, né? Dando aos meninos essa orientação, esse norte de como fazer, de qual procedimento, de qual método adotar, né? Para que, é, as práticas, para que a pesquisa serve. É loucura! De fato, na escola é preciso que os meninos possam ser orientados em relação às partes bibliográficas, mas também a parte da prática que eles consigam resultado prático daquilo que eles buscam, daquilo que eles se propõem a fazer no seu projeto de pesquisa. Então, eu me coloco nesse sentido como uma colaboradora, né? Eu ajudo sempre no que, no que é necessário, dando esse suporte, né? De colaboração, de orientação dos alunos.

P(a): Comente sobre os assuntos que são tratados no NTPPS.

Professora E: Então, assim... eu não dou aula de NTPPS, mas eu, eu, eu me engajo principalmente na parte que é da pesquisa... é... na parte em que os professores, é, em que eu posso ajudar na orientação da pesquisa. Então... os conteúdos são diversos, né? Os meninos ficam livres para abordar o tema da pesquisa que eles desejam e a gente sempre faz essa orientação, né? Mas, geralmente, eu oriento mais na minha área. Procurando uma solução pra esse problema, que a gente possa aplicar esse projeto, essa pesquisa na comunidade ou comunidade escolar. Na comunidade em que eles vivem, né? Então são diversos, (ininteligível) na escola, os meninos são divididos em equipes. É... no caso, eu, eu procuro pegar aquelas

equipes que eu mais me identifico com o tema da pesquisa que é para poder orientar. Então, procuro na parte que eu mais me encaixo, na dos projetos da área ambiental. Aí a gente trabalha desde temas como água, temas como lixo, né? Situações em que a gente pode intervir de alguma forma como o reaproveitamento, isto é, que a gente pode intervir de alguma forma para melhorar o meio ambiente são os temas que eu mais, eu procuro mais orientar porque está mais relacionado à minha área. Então eu dou norte para que os alunos, alguns claro, algumas equipes procurem ser direcionadas nas áreas ambientais que é, no caso, a área em que eu me encaixo melhor.

P(a): Se dependesse de você o que deveria ser mudado no NTPPS e na escola?

Professora E: O que eu queria que mudasse, na verdade não era na escola. A escola, ela dá todo o suporte para que o NTPPS (ininteligível), os professores têm uma carga horária bacana para trabalhar o NTPPS. No entanto, eu vejo que falta protagonismo por parte dos alunos em estarem totalmente à frente dos projetos. Muitos dependem muito ainda. Os alunos ainda dependem muito dessa orientação dos professores. Então, na verdade, eu gostaria que os alunos tivessem mais protagonismo para assumir com mais responsabilidade, com mais afinco, já que são orientados pelos professores. Não é que essas orientações não precisassem é... ser monitoradas para que as ações dos projetos pudessem acontecer de forma eficaz. Na verdade, seria isso, né? Não era algo na escola, seria algo nos alunos que eu queria que mudasse, né? Quanto à escola dar todo suporte, todo o material, né?

P(a): Comente sobre as dificuldades que você teve/tem com o NTPPS na escola (antes e durante a pandemia).

Professora E: Foi muito difícil porque muitos alunos, eles não têm acesso a internet e tiveram que fazer suas atividades com apostila. Então, realizar a nossa feira de NTPPS, banca e pesquisa *on-line* foi bem complicado devido a esse distanciamento, né? Que a gente teve com o aluno. Então ficou complicado o professor poder orientar e monitorar essa pesquisa. A pesquisa geralmente ocorria na nossa escola em equipes e...é... também ficava complicado para que essa equipe pudesse se reunir, pudesse elaborar o projeto, a pesquisa de fato campal! Ela pudesse ocorrer, né? Já que a gente estava restringido, é, as orientações sendo de *home Office*,

então ficou bem complicado por conta desse, desse distanciamento. Os alunos não tinham muito acesso a essas tecnologias. Alguns não sabiam nem, nem usar direito as tecnologias, então todo esse distanciamento, ficou bastante comprometido para que ocorresse, né? Apresentação dos trabalhos de NTPPS e para que o professor pudesse estar fazendo essa orientação. Mas nós realizamos, né? Tentamos realizar da melhor maneira possível (ininteligível), demos continuidade a esses projetos e fizemos... realizamos, sim a nossa feira de NTPPS tentando superar os desafios da distância e da, da falta de tecnologia de alguns alunos e também do não acesso e o manuseio, né? Dessas tecnologias, eu respondi com as minhas palavras, eu espero que te sirva de alguma coisa.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Pseudônimos: Variados

Formato: remoto

P(a): Podemos começar?

Professora C: Será tipo um questionário?

P(a): Não, não é um questionário, mas tem algumas perguntas para nortear a gente pra conversar entre si. É interessante que vocês fiquem à vontade pra dialogar, tá? Vamos começar falando sobre a função do NTPPS na escola, pra que ele serve, qual a importância dele. Como vocês entendem a função do NTPPS na escola?

Professora C: Vai! Pode falar! (risos)

Professora G: Assim, ele é muito importante, né? Movimenta a escola e os meninos aprendem, tem experiências novas... assim...com a pesquisa. Aprendem a produzir os projetos... E, é...uma outra coisa que eu também acho muito importante é a questão do socioemocional que ele tem, né?

Professora F: Eu concordo! Eu concordo... principalmente, por causa dessa questão da pesquisa científica na educação básica porque a gente nunca via, né. A gente ia pra faculdade e chegava lá sem saber nada, chegava no primeiro semestre sem entender nada! Na nossa época, a gente era só reprodutor.

P(a): Vocês podem comentar um pouco mais sobre como foi a experiência de vocês com a pesquisa ao longo da vida?

Professora G: Era isso mesmo! A pesquisa no nosso ensino médio era se sentar, procurar o assunto no livro e copiar tudo. Pronto! Era isso, a gente não sabia produzir, tanto é que a gente chegava na faculdade sem saber produzir nada. A gente teve muita dificuldade porque a gente e já foi educado com essa cultura de reproduzir e, agora, na educação básica, com essa oportunidade de fazer projetos, realmente, é...produzir mesmo.

P(a): É uma experiência diferente para os estudantes de hoje em dia.

Professora G: Eu, é...eu passei um tempo em um instituto, né? Tinha um programa que era o PCE. Programa Ciência na Escola que aí, os professores podiam desenvolver projetos de pesquisa com alunos bolsistas. Aí tinha um valor que vinha pra gente comprar recurso e aqui no Ceará a gente tem agora o NTPPS, né? Quando tem recurso, tudo acontece! Não é que, as dificuldades sempre têm, sempre é... vão ter mesmo. Só que tendo um suporte maior, tendo uma estrutura, uma coisa do tipo, a coisa anda. A pesquisa tem que ser feita em conjunto, todos se ajudando pra entender melhor e ficar mais fácil. Exige é... no NTPPS é uma oportunidade de ter essa experiência. Agora os alunos podem produzir, podem fazer os trabalhos. Isso é muito importante. As meninas sabem do que eu tô falando, né? (risos) É complicado, mas é gratificante ver as coisas acontecendo.

P(a): Como vocês acham, então, que o NTPPS pode contribuir para a iniciação científica na educação básica?

Professora G: Por causa de, da...como é que eu posso dizer? Ensina a fazer pesquisa, né? Prepara pra quando forem pra faculdade. Aqueles que forem, não é mesmo? Mas assim, é muito rico porque trabalha com muitas questões sociais também. Só que... humm... é... tem toda essa experiência que eles adquirem no ensino médio, tudo que a gente aprende também com eles porque nem sempre o professor, ele, o professor também tem dificuldade em compreender uma pesquisa. Às vezes, a gente não viveu isso antes, como a gente tava comentando, né? Não tinha pesquisa assim na nossa época e na faculdade foi muita dificuldade mesmo...eu acho que assim, se a gente só fez um TCC, uma coisa assim na época da faculdade, é... precisaria de mais, né? Pra gente conseguir ensinar melhor porque a gente se vira, vai atrás mesmo pra conseguir levar os projetos pra frente. Tem a escrita também, né?...corrigir projeto, tem *banner* também, o portfólio e tudo mais que a gente acompanha. O professor fica muito cheio de coisa e, é... o professor pra orientar tem que ter tempo pra ajudar as equipes. Enfim...

Professora H: Eu acho, é... que os professores ficaram sobrecarregados, principalmente, no período remoto, principalmente, na área de linguagens. É um pouco complicado orientar muitos trabalhos. É complicado! Eu acho que, distribuindo entre as áreas diversas, poderia ficar mais fácil. Só que assim... não é sempre que tem professor pra ajudar a orientar. Uns orientam e abraçam os projetos mesmo. Só que se fossem todos aí seria diferente. Até pelas temáticas, né? Tem projeto que, às

vezes, precisa de um professor de uma área ou de outra e acaba que quem orienta é quem nem tem o domínio daquele assunto. [Professora D: exatamente!] Alguém tem que orientar e fazer a coisa fluir, né? (risos) Se deixar os meninos soltos não sai, não sai. Precisa fazer um trabalho de passo a passo até eles se apropriarem dos projetos e também ajudar na pesquisa, no relatório... corrigir o texto, essas coisas.

P(a): A questão do modo como a orientação dos trabalhos é feita, é distribuída, tem sido bastante comentada nos nossos encontros anteriores. Vocês poderiam comentar um pouco mais sobre isso?

Professora C: Assim, isso que ela falou seria o correto na verdade. É o que a gente pensa mesmo! O trabalho tinha que ser mais distribuído. Na pandemia os projetos foram mais, é... assim, literários, aí os professores da linguagens ficaram mais a frente e... ensaiar, ver a questão do relatório... foi a linguagem que ficou mais sobrecarregada mesmo.

Professora D: Assim, né... a gente usou alguns textos do século XIX, a questão histórica, a interpretação das histórias, né? Tentando usar outras áreas do conhecimento na parte literária mesmo. A gente utilizou é... até algo voltado pra ciências da natureza. Mas, assim, algo que misturasse os assuntos, mas mesmo assim a adesão de todos pra ajudar... isso não teve totalmente, a gente não consegue.

Professora C: Assim, Professora D. Acaba que mesmo assim é na linguagens que tá o foco, né. Tem as outras disciplinas pra dividir os projetos, mas... não sei se isso se dá por causa dos professores, não sei. A linguagem abraçou o NTPPS bem antes da pandemia e durante, principalmente.

Professora G: A feira, ela foi literária, né?

Professora C: Pois é. Isso já deu um recorte, mas era o que dava pra fazer. Remoto, tudo foi mais difícil, e era a única forma de fazer a coisa andar mesmo.

P(a): Vocês podem comentar sobre as dificuldades para desenvolver as ações propostas pelo NTPPS?

Professora G: Você ia falar? [Professora C: você ia falar?] (risos)

Professora F: Não, não, podem continuar.

Professora D: É muito difícil ter que focar só em alguns professores porque é muita coisa. O projeto é da escola, né?

Professora F: Você perguntou alguma coisa foi? Tava só cortando.

P(a): Deve ter travado. É... Como é a relação entre vocês e os estudantes durante as ações do NTPPS? Como é a relação entre vocês para realizar as ações do NTPPS?

Professora D: Eu vou falar por mim, né? E assim, o NTPPS é muito mais. É muito de integrar, trabalhar as competências. Se fosse só a pesquisa, eles terminam odiando o NTPPS. Eles começam se apaixonando, amando a disciplina e terminam odiando a disciplina. Começa muito bem e termina no final do ano odiando a pesquisa.

Professora F: Porque eles são forçados, né? (risos) Forçados a sempre, melhorar, melhorar, melhorar...

Professora D: E tem a questão também que eles odeiam escrever. Então, quando começa a ter que escrever o diário de bordo ou fazer o relatório como aquele que eles tiveram que fazer no ano passado, né? Fazer um registro, uma pesquisa daquela de verdade que não pode ser *Control C/Control V...* que não pode ser plágio... então eles acabam odiando. Primeiro tem que, os primeiros, nos primeiros anos fazer eles abraçarem o NTPPS e depois fazer eles se apaixonarem de novo, trabalhar em grupo pra só depois no ano seguinte começar aquele trabalho de formiguinha, deles se apaixonarem de novo pela pesquisa, porque cria esse ranço mesmo.

Professora F: Porque os temas mudam, né?

Professora D: Pois é...aí eles criam esse ranço mesmo. É... Eu não sei como fazer pesquisa de um jeito mais *light*, porque realmente não dá. Fazer a pesquisa não é essa coisa pronta e demora pra eles pegarem o jeito, né?

Professora G: É isso mesmo! São muitas coisas que eles têm que aprender pra ter o domínio, né? De como fazer.

Professora D: E assim, não adianta a gente achar que eles vão fazer por conta própria, tem que ficar sempre de olho mostrando como tem que ser. Aquela parte apaixonante de se envolver mesmo é todo um processo. Não adianta a gente pensar que eles vão fazer uma pesquisa completa com tudo porque é complicado. Se deixar eles soltos, eles vão copiar da internet porque não entendem esse processo. É...

mais uma coisa, não adianta também levar um texto de uma dissertação de mestrado, porque eles não vão entender.

Professora F: No terceiro eles já têm mais domínio, aí é mais fácil até pra orientar. Já sabem o que fazer, né? É difícil fazer eles gostarem da pesquisa... enfim... até eles se acostumarem, tem uma resistência, um ranço até da gente mesmo (risos).

Professora F: Eu acho que eles só vão entender mesmo a importância disso quando forem pra universidade, né? Uma UECE da vida, uma UFC, porque lá eles vão ver a metodologia do trabalho científico... é... quando eles chegam no primeiro semestre, lá, eles mandam mensagem, pedindo até mesmo o material do NTPPS, né? “Tia, manda aí o material, porque eu tô vendo isso aqui agora”, é assim... quando eles chegam na universidade e veem o processo, aí eles compreendem como o que a gente fez na escola foi importante. Começa a fazer sentido, tanto é que eles até agradecem.

Professora D: Já ouvi, né: “Tia, da turma todinha, eu era a única que já tinha costume de fazer apresentação assim, que já tinha visto alguma coisa de pesquisa”. Porque assim, né? Muitos iam pra regionais todo ano, tiveram aquela vivência de apresentar trabalho de pesquisa em público e isso eles percebem que ajuda quando chegam na faculdade.

Professora F: É um resultado pra além da escola, né? Os meninos que foram pra faculdade e voltaram aqui pra dar depoimento, é isso que eles falam. Então eles desenvolvem habilidades e competências que vão ser exigidas lá fora. Eu vejo assim, né? Que essa visão negativa que fica muito na escola, da pesquisa não ser boa, é, e...de não ser tão boa é muito por não ter sido premiada nas regionais.

Professora C: Assim, o processo dessas competições é tão demorado, tão exaustivo e o NTPPS é uma coisa tão maior. EU, assim, EU, faço, é... projeto, mas sem a menor vontade de levar pra essas feiras. Eu faço na maior tranquilidade esse trabalho pra escola, mas... eu acho que quando a gente ultrapassar os muros da escola aí talvez, é/quando eles/só quando eles forem pra universidade...talvez, né? Aí, vejam pra que serve, reconheçam mais a importância.

Professora H: Eu acho que até o modo como essas feiras têm sido colocadas deveria ser repensado por que nem sei até que ponto essa competição é importante. Os meninos voltam achando que não fizeram um bom trabalho porque não tiveram, não, não tiraram o primeiro lugar. Só que o projeto tem que ser maior do que essa feira e acaba não sendo mesmo. Eu não sei, né? eu vejo assim pra deixar eles

apaixonados, e ver a importância do NTPPS, completamente, não tem que tirar o primeiro lugar. Eu acho que eles não entendem como é feita essa seleção, essas premiações. Eles dizem que lembram do que viram na escola, que lembram do que a gente conversava, então tá sendo algo mais fora da escola do que aqui dentro. Só depois mesmo, esse reconhecimento maior, essa sensação de que valeu a pena.

P(a): Diante do que discutimos até aqui, se dependesse de vocês o que deveria ser mudado no NTPPS e na escola?

Professora F: Eu acho que é muita coisa ao mesmo tempo, né? Talvez se fosse exigido menos coisa, podia ser menos sofrido (risos).

Professora C: Né? Ou pelo menos se fosse algo por igual, né? Se todos tivessem a obrigação de orientar, de ajudar. É a minha opinião, né?

Professora G: Tanta coisa! (risos) Eu gostaria que fosse algo abraçado por todos mesmo. Que não fosse o projeto do professor X Y ou Z. Que fosse o projeto da escola, e pra escola... movimentar a escola mesmo, e se preocupar menos com essas regionais.

Professora H: Eu concordo plenamente! É isso mesmo.

P(a): Muito bem, pessoal. Agradeço por esse momento que compartilhamos hoje. Fiquem à vontade se tiver algo mais para falar.

Professora G: Eu achei legal esse momento, esse retorno da sua pesquisa na escola, de continuar aqui na escola porque a gente escuta falar muito que não existe isso do pesquisador ter esse aprofundamento, que ele vai mais é... coletar os dados, entender o campo e ir embora. Eu gostei de ver já esse momento nosso aqui. Essa conversa sobre o NTPPS que a gente debateu alguns pontos muito importantes.

Professora H: Foi muito boa essa partilha. Muito bom!

P(a): Mais alguém gostaria de falar?

Professora G: Não, acho que não, né?

Professora C: Não (risos).

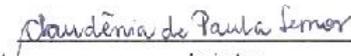
P(A): NÃO? ENTÃO, ENCERRAMOS POR AQUI. MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO DE VOCÊS.

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Múltiplos tratamentos na iniciação à pesquisa científica no Ensino Médio			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 24			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área B. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CLAUDENIA DE PAULA LEMOS			
6. CPF: 040.462.803-35		7. Endereço (Rua, n.º): AVENIDA DA UNIVERSIDADE Nº 3305 BENFICA APARTAMENTO 207 FORTALEZA CEARA 60020181	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 85986342989	10. Outro Telefone:
		11. Email: claudenialemos1@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 19 / 09 / 2019		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Programa de Pós-Graduação em Linguística
15. Telefone: (85) 3366-7627		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Rosemeire Selma Monteiro Plantin</u>		CPF: <u>93020473934</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>			
Data: 19 / 09 / 2019		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Profa. Dra. Rosemeire Selma M. Plantin
 Programa de Pós-Graduação
 em Linguística/UFC
 Coordenadora

ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Múltiplos letramentos na iniciação à pesquisa científica no Ensino Médio

Pesquisador: CLAUDENIA DE PAULA LEMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22713319.4.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.687.997

Apresentação do Projeto:

O presente estudo objetiva investigar, sob o viés etnográfico-discursivo, como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) realizado através do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no ensino médio do estado do Ceará são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral. O referencial teórico utilizado é a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) proposta por Fairclough (2001, 2003) e por Magalhães (2000)

para o desenvolvimento da análise discursiva a partir de textos como principal material empírico e os Novos Estudos do Letramento de Street (1984, 2014) para investigar as práticas e os eventos de letramento. O procedimento metodológico para esta pesquisa será norteado pela etnografia (GEERTZ, 1989; MAGALHÃES, 2000; ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009) e terá como técnicas de coleta e geração de dados entrevistas semiestruturadas, grupos focais, notas de campo e registros documentais. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento do NTPPS enquanto projeto norteador para o ensino médio em tempo integral do estado do Ceará e tornar o processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) mais significativo e engajado com a comunidade escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, sob o viés etnográfico-discursivo, como as práticas de letramento presentes no processo de Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) realizado através do Núcleo de Trabalho, Pesquisa

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

(continuação)

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.627.997

e Práticas Sociais (NTPPS) no Ensino Médio do estado do Ceará são discursivamente construídas e textualmente materializadas em uma escola em tempo integral do estado do Ceará.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No projeto informações básicas a pesquisadora informa que os riscos do estudo são os seguintes: O presente estudo pode ocasionar danos de ordem imaterial aos seus participantes. Especificamente, alertamos para a possibilidade de constrangimento dos sujeitos envolvidos durante as observações, as entrevistas e os grupos focais. Esses procedimentos podem desencadear memórias não desejadas e/ou dolorosas a respeito das questões sociais, econômicas e pessoais que perpassam a vida escolar de alunos

e professores. Os grupos focais, de modo específico, podem conduzir a possíveis desentendimentos e/ou confrontos de ideias entre os participantes da pesquisa à medida em que se trata de uma técnica de geração de dados coletiva a qual envolve vários participantes simultaneamente.

Quanto aos benefícios, a pesquisadora informa que o estudo irá beneficiar os participantes na medida em que conduzirá a uma reflexão sobre a importância da escola, especificamente das práticas envolvendo a Iniciação à Pesquisa Científica (IPC) e sobre a própria prática docente. Benefícios concretos pretendidos para os participantes são: a (re)orientação da condução do projeto de IPC do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), tornando as atividades mais adaptáveis, especificamente, ao contexto da escola; acesso ao material didático que será desenvolvido ao longo da pesquisa para didatizar a prática de IPC para alunos e professores e servirá como material de apoio permanente para a escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa, enviar o relatório final ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3386-8344

E-mail: comepe@ufc.br

(conclusão)

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.687.997

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1435252.pdf	24/10/2019 12:02:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_PROFESSORES_MODIFICADO.pdf	24/10/2019 12:01:31	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO_MENOR_DE_IDADE_MODIFICADO.pdf	24/10/2019 12:01:08	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_CLAUDENIA_PALEMOS.pdf	25/09/2019 13:05:01	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO.pdf	25/09/2019 12:49:35	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DADOS.pdf	25/09/2019 12:01:23	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Outros	CARTA_SOLICITACAO_APRECIACAO_ASSINADA.pdf	25/09/2019 12:00:30	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_ORCAMENTO.pdf	25/09/2019 11:58:25	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_ASSINADA.pdf	25/09/2019 11:57:39	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/09/2019 11:56:42	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_ASSINADA.pdf	25/09/2019 11:55:48	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_ASSINADA.pdf	25/09/2019 11:49:45	CLAUDENIA DE PAULA LEMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3388-8344

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO C – REPORTAGEM SOBRE PESQUISA

LEITURA

ADOLESCENTES PESQUISADORES

Outra forma de a gente se conhecer e conhecer nossa história, nossas raízes, é através do estudo das diversas instituições e dos distintos fenômenos que nos rodeiam e que, de forma conjunta, constituem o nosso entorno.

Gostaríamos de dividir com você agora, uma reportagem sobre adolescentes da distante Região Norte do País. Eles, pela pesquisa e pela experimentação, têm sido capazes de *melhor compreender* a realidade a sua volta e, com esse conhecimento, tem conseguido *agir*, de forma a contribuir no desenvolvimento e na preservação de suas comunidades.

A reportagem a seguir data de 20 de Agosto de 2010 e foi publicada no site da FAPESPA – Fundação de Amparo à Pesquisa no estado do Pará:

ADOLESCENTES E CRIANÇAS APRENDEM ATRAVÉS DA PESQUISA CIENTÍFICA

“A educação é um poderoso instrumento de inclusão social e isso foi provado nestes últimos três dias, quando alunos da rede pública de ensino apresentaram 108 trabalhos, na 3ª Feira de Ciência e Tecnologia, que encerra nesta sexta-feira, 20, no Hangar Centro de Convenções da Amazônia.

Entre os projetos apresentados, 70 são resultantes de experiências realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC – JR), da Fundação de Amparo a Pesquisa do Pará (Fapespa).

O envolvimento com experiências científicas se soma a outras iniciativas de inclusão social de meninos e meninas, como no caso de Layana Aquino Moura, estudante do 7º ano da Escola de Ensino Fundamental e Médio Major José Tenório, localizada no município de Moju.

Ela é bolsista do projeto “Sorriso Feliz: Conhecendo e cuidando dos nossos dentes” desenvolvido pelos próprios alunos da instituição durante a feira de ciências da referida escola desde 2008.

O projeto “Sorriso Feliz” consiste na prevenção e combate de doenças bucais, e segundo a menina Layana, sua participação nas



continua >

(continuação)

LEITURA

continuação

atividades da pesquisa incentivou ainda mais seu interesse pelo estudo. “Eu amo explicar pras pessoas o que eu aprendi. Eu mesma não tinha essa preocupação. É isso que me interessa na ciência. Eu tento aprender mais, desenvolver mais para assim passar pras pessoas mais informação ainda”, explica a menina com entusiasmo.

A transformação na maneira em ver a vida depois de descobrir a ciência também está presente no relato de Antônio Kelton, aluno do segundo ano da Escola Estadual Mauro Brasil, localizada no município de Garrafão do Norte.

Kelton é bolsista do Projeto “Os impactos Ambientais provocados pelos resíduos da produção de farinha de mandioca e seus derivados”, que tem como objetivo identificar e combater os impactos ambientais decorrentes da produção da farinha de mandioca, principal fonte de renda do município.

Com a segurança de quem parece estar acostumado a apresentar trabalhos, Kelton explica para os presentes os principais fatores que tomam os resíduos da mandioca um poluidor ambiental, já que durante a infância ele chegou a trabalhar em uma casa de farinha.

“Quando as pessoas não sabem exatamente o que acontece, acham que tudo tá certo. Eu cheguei a fazer farinha quando era mais novo, mas achava jogar casca no rio, os restos de tucupi fora, tudo normal. Minha família me apoia e faço vários planos para continuar na pesquisa para trabalhar com as pessoas não só no meu município, mas também de outras cidades que trabalham com a mandioca como matéria prima”, explica Kelton.

Pesquisador mirim - Vivenciar experiências além da sala de aula e colaborar com a construção de uma descoberta são os principais motivadores desses pesquisadores mirins. A vida de Luã Felipe Oliveira, estudante do segundo ano do ensino médio, ganhou novas perspectivas após ser selecionado como bolsista do Projeto “Características Físicas e Microbiológicas das águas do Igarapé Sucupira”, vinculado ao campus da Universidade Estadual do Pará (UEPA) no município de Moju.

O projeto consiste em avaliar o índice de poluição do Igarapé Sucupira, que passa por todo o município, além de orientar a população que mora as margens quanto a importância da preservação do local.

O bolsista Luã diz que no início não teve apoio da mãe, mas depois conquistou a confiança de dela e já planeja seu futuro profissional.

continua >

(conclusão)

LEITURA**continuação**

"Minha mãe disse pra eu desistir, dizendo "meu filho sai disso, não dá futuro". Aí o projeto ganhou o primeiro lugar na FEICIPA e depois em casa minha mãe pediu desculpas. Gosto de feira de ciências e quis participar da pesquisa porque sabia que ia desenvolver projeto e que seria enriquecedor pro meu conhecimento e que iria me dar muitas oportunidades", explicou o pesquisador mirim Luã.

O trabalho em um projeto como pesquisador mirim pode ter como consequência muito mais do que o conhecimento científico. Para a adolescente Fabiana da Silva Xavier, aluna do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Ereutides Frota Aguiar, no conjunto Julia Seffer em Ananindeua, ser bolsista do Grupo de Ensino e Pesquisa Interdisciplinar Gerar, Nascer e Crescer Saudável da UFPA é praticar cidadania.

"Quando entrei no projeto eu tinha um pensamento, e agora tenho outro pensamento. Tenho um interesse maior de estudar, um incentivo maior, viajando pras ilhas, conhecendo as pessoas e conhecendo a verdadeira realidade. Já viajei para comunidades quilombolas nas Ilhas do Cumbú e de Tacuá Mirim e o mais maravilhoso é poder ajudar as pessoas, principalmente crianças e os adolescentes e incentivar para que eles possam também vencer na vida, assim como eu estou tentando", disse Fabiana.

**LENDO AS EVIDENCIAS**

Gostaríamos de lhe propor agora um trabalho, onde você poderá exercitar suas habilidades na investigação da história que lhe circunda. Para isso, precisamos compreender melhor o que é uma pesquisa e para que ela serve. **Vamos lá?**

ANEXO D – TÍTULOS DAS AULAS

SEQUÊNCIA DE AULAS**NÚCLEO DE TRABALHO PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS – NTPPS****1º BIMESTRE – 1ª SÉRIE**

AULA	TÍTULO	CARGA HORÁRIA
1	APRESENTAÇÃO DO NTPPS E DA METODOLOGIA DAS AULAS	2
2	ESTOU NO ENSINO MÉDIO E AGORA?	2
3	RITO DE INÍCIO DAS AULAS – JANELAS PARA O MUNDO	2
4	PORTFÓLIO	2
5	COMO MEU NOME SE ORIGINOU?	2
6	DIVERTIDA MENTE - MINHAS EMOÇÕES	2
7	PENSANDO MINHAS EMOÇÕES	2
8	(AULA MÓVEL) ALUNOS DA 2ª SÉRIE DÃO AS BOAS VINDAS AOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE	2
9	COMO ME VEJO E COMO SOU VISTO	2
10	MINHAS FORTALEZAS	2
11	LIDANDO COM DIFICULDADES E OBSTÁCULOS	2
12	FAMÍLIA: O SIGNIFICADO ALÉM DA PALAVRA	2
13	DESCOBRINDO CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA	2
14	PESQUISANDO A HISTÓRIA DA MINHA FAMÍLIA	2
15	A ÁRVORE DOS MEUS AMIGOS	2
16	EU, GERAÇÃO Z	2
17	APRESENTANDO MINHA FAMÍLIA	2
18	A ESTRADA DA MINHA VIDA	2
19	CAMINHOS POSSÍVEIS: A CAMINHO DA REALIZAÇÃO PESSOAL	2
20	LINHA DA VIDA	2
TOTAL		40

AULA	TÍTULO
1	FILME: LION - UMA JORNADA PARA CASA
2	DISCUSSÃO DO FILME
3	DIFERENÇA ENTRE SENSO COMUM E CIÊNCIA
4	O QUE É PESQUISAR?
5	ESCOLHAS SAUDÁVEIS / AS DIVERSAS SAÚDES
6	CONSTRUINDO RELAÇÕES AFETIVAS
7	SEXUALIDADE E AFETIVIDADE
8	O PODER DO GÊNERO
9	DIVERSIDADE NA ESCOLA
10	MÉTODOS CONTRACEPTIVOS/ FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO
11	CONVERSANDO SOBRE DROGAS
12	A ESCOLA SAUDÁVEL
13	SAÚDE DO PLANETA: JORNADA ECOLÓGICA
14	PENSAR GLOBAL E AGIR LOCAL: CONSUMO CONSCIENTE
15	LEVANTAMENTO DE INTERESSES E CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPES DE PESQUISA
16	DELIMITAÇÃO DOS TEMAS DA PESQUISA
17	APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TRABALHO E PROBLEMATIZAÇÃO
18	ELABORAÇÃO DA PERGUNTA NORTEADORA, RELEVÂNCIA DO PROJETO, OBJETIVO, REFERENCIAL TEÓRICO
19	QUEM SOU EU: MEU VERDADEIRO VALOR
20	AMABILIDADE: DESEJO TUDO DE BOM!

SEQUÊNCIA DE AULAS
NÚCLEO DE TRABALHO PESQUISA E PRÁTICA SOCIAIS - NTPPS
1ª SÉRIE - 2º BIMESTRE

AULA	TÍTULO
1	DE VOLTA AO PASSADO COM OS PÉS NO PRESENTE
2	ELABORAÇÃO DA RELEVÂNCIA DO PROJETO E METODOLOGIA
3	ELABORAÇÃO DA JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA
4	ELABORAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO
5	O QUE É COMUNICAÇÃO?
6	TRABALHO EM EQUIPE
7	ELABORAÇÃO DO CRONOGRAMA
8	CONCLUSÃO E PLANEJAMENTO DAS APRESENTAÇÕES DOS PROJETOS
9	APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS DE PESQUISA (BANCA) – AULA MÓVEL
10	NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS
11	BULLYING... ESTOU FORA!
12	COMO FAZER UM QUESTIONÁRIO
13	VAMOS A CAMPO! APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS
14	TABULAÇÃO DOS RESULTADOS
15	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
16	REDES SOCIAIS
17	NÃO ESTOU SOZINHO
18	QUEM SOU E QUEM POSSO SER
19	CONSTRUINDO RELACIONAMENTOS SAUDÁVEIS
20	SEMPRE HÁ O QUE SE AGRADECER!

AULA	TÍTULO
1	COMO FAZER UM RELATÓRIO DE PESQUISA
2	PESQUISA A TODO VAPOR!
3	PREPARAÇÃO PARA A O EVENTO DE APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS – FEIRA
4	APRESENTAÇÃO PRÉVIA DOS RESULTADOS DA PESQUISA
5	ÉTICA, MORAL E VALORES
6	VALOR E ATITUDES: MEU REFLEXO NA SOCIEDADE
7	FEIRA DE APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS (AULA MÓVEL)
8	PLANO DE AÇÃO E PREPARAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DAS AÇÕES
9	MEU GRANDE AMOR
10	DIA MUNDIAL DE LUTA CONTRA À AIDS – 1º DE DEZEMBRO
11	SIM, EU SOU ASSIM!
12	COMO LIDO COM A RAIVA
13	FRACASSAR É PRECISO
14	APRESENTAÇÃO E PREPARAÇÃO DAS AÇÕES
15	REALIZAÇÃO DAS AÇÕES NA ESCOLA (AULA MÓVEL)
16	O QUE VEM DE MIM?
17	MINHA VIDA, MEU COMPROMISSO
18	PASSADO, PRESENTE E FUTURO
19	O FUTURO QUE DESEJO PARA MIM: O QUE ESTOU PROJETANDO E PLANTANDO?
20	RITO FINAL: A VISTA ALÉM DA JANELA – VEM VOAR, SER QUEM VOCÊ QUISER SER!

SEQUÊNCIA DE AULAS
NÚCLEO DE TRABALHO PESQUISA E PRÁTICA SOCIAIS - NTPPS
1ª SÉRIE - 3º BIMESTRE



SEQUÊNCIA DE AULAS
NÚCLEO DE TRABALHO PESQUISA E PRÁTICA SOCIAIS - NTPPS
1ª SÉRIE - 4º BIMESTRE



ANEXO E - EDITAL CEARÁ CIENTÍFICO 2022

EDITAL CEARÁ CIENTÍFICO 2022

O Estado do Ceará, por meio da SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (Seduc), no uso de suas atribuições e em conformidade com a Lei Nº 17.572, de 22 de julho de 2021, que dispõe sobre o PROGRAMA “CEARÁ EDUCA MAIS”, torna público este Edital que estabelece normas para a realização do Ceará Científico 2022, ação integrante do referido PROGRAMA que tem como objetivo incentivar e apoiar várias ações em educação científica, de forma que estudantes e professores se envolvam no desenvolvimento de projetos/pesquisas no cotidiano escolar e na participação de eventos científicos e culturais, entendendo a prática da pesquisa como um princípio pedagógico e metodológico de troca e de produção de conhecimento, a ser desenvolvido em três etapas: escolar, regional e estadual.

O CC é promovido pela Seduc, com recursos do Fundo de Inovação Tecnológica (FIT), em parceria com: a Seara da Ciência, entidade vinculada à Universidade Federal do Ceará (UFC); o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI); a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP); Programa Cientista Chefe em Educação e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O evento propõe culminância na etapa estadual dos projetos de pesquisa classificados, desenvolvidos sistematicamente no cotidiano escolar, a fim de celebrar e socializar produções de conhecimentos e as manifestações artísticas e culturais nas diversas áreas do saber. Em 2022, também serão realizados momentos formativos em Educação Científica e Ambiental para discutir e apoiar ações de inovação e desenvolvimento científico.

1. DOS OBJETIVOS

1.1 Estimular a investigação e a busca do desenvolvimento de competências e de habilidades de forma sistemática e integrada com toda a comunidade escolar, sob orientação de seus professores, por meio da vivência do protagonismo estudantil.

1.2 Estabelecer relações dinâmicas entre problemáticas teóricas, éticas, políticas, sociais, culturais, econômicas e socioambientais, de caráter local, regional, nacional e global.

1.3 Incentivar a construção de projetos de pesquisa que promovam a integração entre os diversos componentes curriculares, a partir do tema abordado, valorizando

a interdisciplinaridade e/ou a transdisciplinaridade e os eixos estruturantes dos itinerários formativos, bem como fortalecer a interface do conhecimento científico, filosófico e artístico-cultural com o cotidiano escolar de forma contínua e integrada.

1.4 Estimular parcerias entre instituições acadêmicas e/ou educacionais com os estabelecimentos de ensino públicos, estaduais e/ou municipais cearenses, visando o apoio científico, tecnológico e pedagógico, no desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

1.5 Promover o intercâmbio científico e artístico-cultural, incentivando a construção e o desenvolvimento de pesquisas, popularizando a arte, a cultura, a filosofia, as ciências e as tecnologias, de modo a oportunizar a participação de estudantes e professores em eventos dessa natureza, nos âmbitos regional, estadual, nacional e internacional.

2. DAS RESPONSABILIDADES

2.1 Compete à Seduc sede

Articular e mobilizar as redes públicas estadual e municipais de educação para o desenvolvimento de projetos de pesquisa na rotina escolar, culminando com o CC 2022;

Planejar e realizar o CC 2022, definindo a programação, a organização e os meios necessários a sua divulgação;

Elaborar o planejamento orçamentário e financeiro, além de contratar os serviços de terceiros para a realização do Ceará Científico

2022 – Etapa Regional e Estadual;

Providenciar locais que possibilitem a realização de todas as atividades inerentes ao CC 2022 – Etapa Estadual;

Assegurar hospedagem e alimentação aos expositores – Etapa Estadual;

Providenciar a emissão dos certificados de participação no CC 2022;

Providenciar a publicação das pesquisas do CC 2022 nos Anais do evento e na Revista Ceará Científico;

Avaliar e classificar os projetos de pesquisa na Etapa Estadual de acordo com os critérios deste Edital.

2.2 Compete às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação/ Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Crede/Sefor)

Articular e mobilizar as escolas da rede estadual e as Secretarias Municipais de Educação (SME) de sua abrangência, para a seleção dos projetos de pesquisa participantes do CC 2022.

Selecionar os projetos de pesquisa na Etapa Regional de acordo com os critérios deste Edital.

Garantir a colaboração de 1 (um) técnico, preferencialmente o representante regional da educação científica ou formador ambiental, para auxiliar na organização do CC 2022, além de ser o responsável por seus professores e alunos durante as ações referentes ao CC 2022.

2.3 Compete às SME

a) Apoiar as Crede/Sefor na seleção dos projetos de pesquisa para o CC 2022;

b) Articular, organizar e enviar os projetos de pesquisa selecionados, na categoria Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental II.

2.4 Compete à escola

Articular e mobilizar a comunidade escolar para a seleção dos projetos de pesquisa participantes do CC 2022.

Selecionar os projetos de pesquisa na Etapa Escolar de acordo com os critérios do Edital, publicado no âmbito de cada Crede/Sefor, em consonância com os critérios deste Edital e seu(s) aditivo(s).

Acompanhar, por meio dos orientadores e coorientadores, as pesquisas desenvolvidas por seus estudantes, garantindo que cumpram as normas formais de escrita científica.

2.5 Compete à Seara da Ciência

Apoiar na organização, articulação, mobilização e seleção dos projetos de pesquisa das redes municipais e estadual para estimular a participação de estudantes na categoria Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental II.

Apoiar financeiramente o evento científico por meio de recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

3. DAS CATEGORIAS

3.1 O CC 2022 contempla as seguintes categorias de pesquisa:

Ciências e Engenharias;

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;

Educação Ambiental;

Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio;

Expressões Artístico-Culturais na Pesquisa em Educação Ambiental ou nas demais áreas do conhecimento; f) Linguagens e suas Tecnologias;

Matemática e suas Tecnologias;

Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental II;

Robótica, Automação e aplicação das TIC.

3.1.1 As categorias IV e VIII contemplam o público da modalidade EJA Médio e da Etapa do Ensino Fundamental II, respectivamente.

3.2 O que define a categoria de inscrição é o objeto da pesquisa, contextualizado com os assuntos de cada área do conhecimento, constantes no Anexo A.

4. DA PARTICIPAÇÃO

4.1 Poderão participar do CC 2022 todas as escolas da rede pública estadual (Escolas Regulares em Tempo parcial e Integral, de Educação Profissional, Centros de Educação de Jovens e Adultos e escolas de ações afirmativas – Indígenas, Quilombolas, do Campo e Família Agrícola) e municipal de Ensino Fundamental II, representadas por projetos de pesquisa relacionados às categorias propostas neste Edital.

4.1.1 As escolas da rede pública municipal poderão participar somente na categoria Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental II.

4.2 As escolas poderão participar do CC 2022 por meio da inscrição dos projetos de pesquisa já concluídos ou em execução, mas que já apresentam resultados.

4.2.1 Não serão aceitas pesquisas com conclusão superior a 03 (três) anos; ou seja, a conclusão da pesquisa deve ocorrer entre 1º de março de 2020 até a data da realização do CC 2022.

4.2.2 Serão aceitos projetos de pesquisa formados por até 03 (três) estudantes, sendo até 02 (dois) expositores e um professor orientador e, se necessário, um coorientador.

4.2.2.1 Serão aceitos projetos de pesquisa formados por até 04 (quatro) estudantes expositores na categoria Expressões Artístico culturais na Pesquisa em Educação Ambiental ou nas demais áreas do conhecimento.

4.2.2.2 Um professor poderá orientar até 02 (dois) projetos de pesquisa em categorias diferentes.

5. DAS ETAPAS E VAGAS

5.1 O CC 2022 é composto por três etapas: Escolar, Regional e Estadual.

5.1.1 Na Etapa Escolar, cada unidade de ensino realizará inscrição, avaliação e classificação dos projetos de pesquisa, por categoria, obedecendo aos períodos e critérios estabelecidos no Edital do CC 2022, publicado no âmbito de cada Crede/Sefor, em consonância com este

Edital e seu(s) aditivo(s).

5.1.1.1 Participará da Etapa Regional o primeiro colocado de cada categoria da Etapa Escolar.

5.1.2 Na Etapa Regional, cada Crede/Sefor realizará avaliação e classificação dos projetos de pesquisa selecionados na Etapa Escolar, obedecendo aos períodos e critérios estabelecidos neste Edital e seu(s) aditivo(s).

5.1.2.1 Participará da Etapa Estadual o primeiro colocado de cada categoria da Etapa Regional, no âmbito de cada Crede/Sefor, não sendo permitido o remanejamento de vagas entre as Crede/Sefor.

5.1.3 Na Etapa Estadual, a comissão organizadora do CC 2022 realizará a avaliação e classificação dos projetos de pesquisa selecionados na Etapa Regional, obedecendo aos períodos e critérios estabelecidos neste Edital e seu(s) aditivo(s).

5.1.3.1 Serão divulgados e premiados os 03 (três) primeiros colocados em cada categoria.

6. DA INSCRIÇÃO

6.1 Na Etapa Escolar, cada unidade de ensino realizará a inscrição dos projetos de pesquisa, considerando os aspectos constantes no item 4.2 e seus subitens.

6.2 Para participar da Etapa Regional, as escolas deverão cadastrar os projetos de pesquisa, obrigatoriamente, no Portal oficial da Educação

Científica, disponível no endereço eletrônico educientifica.seduc.ce.gov.br, preenchendo os campos referentes ao cadastro de projetos.

6.2.1 O cadastro no Portal Educação Científica deverá ser realizado ranqueando os projetos de pesquisas, segundo as normas estabelecidas no Edital do CC 2022, publicado no âmbito de cada Crede/Sefor, em consonância com os critérios deste Edital e seu(s) aditivo(s).

6.2.2 As escolas terão até 10 (dez) dias antes da Etapa Regional para realizar a Etapa Escolar, utilizando o Portal Educação Científica para registrar todo o processo de inscrição e avaliação dos projetos. 6.2.3 As inscrições dos projetos de pesquisa da categoria Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental II das escolas municipais serão

realizadas pela Crede/Sefor em parceria com as SME de abrangência da Crede/Sefor.

6.3 As Crede/Sefor, responsáveis pelos projetos de pesquisa selecionados para a Etapa Estadual, deverão:

Migrar as inscrições das pesquisas selecionadas na Etapa Regional no Portal oficial Educação Científica, disponível no endereço eletrônico educientifica.seduc.ce.gov.br;

Preencher o Termo de Responsabilidade para estudante com idade inferior a 18 anos (Anexo B);

Preencher autorização de uso de imagem e publicação das pesquisas, assinada pelo pai/mãe ou representante legal do estudante com idade inferior a 18 anos (Anexo C), ou pelo estudante se este for maior de 18 anos (anexo D), não havendo necessidade de registro em cartório, devendo ser anexado ao portal da educação científica no ato da inscrição no CC 2022.

As Crede/Sefor terão até 10 (dez) dias antes da Etapa Estadual para a realização da Etapa Regional e para registrar todo o processo de migração e avaliação dos projetos de pesquisa no Portal Educação Científica.

As datas de inscrição/migração dos projetos de pesquisa inscritos/selecionados nas Etapas Escolar e Regional, bem como de realização do Ceará Científico 2022 – Etapa Estadual, programação e local, serão divulgados posteriormente em aditivo a este Edital.

A comissão organizadora do CC 2022 não se responsabiliza por informações incorretas ou não recebidas por motivos de ordem técnica, como falhas de computadores ou outros que impossibilitem a conclusão da inscrição/migração.

7. DA APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS DE PESQUISA: VIRTUAL E PRESENCIAL

7.1 A apresentação dos projetos de pesquisa será realizada de forma virtual (cadastro do projetos de pesquisa no Portal Educação Científica) e presencial (Etapa Regional e Estadual).

7.2 Na apresentação virtual serão considerados os campos preenchidos no Portal Educação Científica, conforme o quadro abaixo. Quadro 01 – Elementos do projeto de pesquisa

Tópico	Quantidade máxima de palavras ou Imagens*
Título	40
Autores	50
Resumo	200
Palavras-chave	5
Abstract	200
Keywords	5
Justificativa e contextualização	600
Objetivo Geral	100
Objetivos Específicos	200
Fundamentação teórica	600
Metodologia	600
Análise e discussão dos resultados	800
Considerações Finais	300
Referências bibliográficas	600
Total de palavras	4300
Imagens*	08

* Gráficos, tabelas, fotos, desenhos, pinturas ou ilustrações.

7.3 Para apresentação presencial, os projetos de pesquisa, exceto os da categoria Expressões Artístico-Culturais na Pesquisa em Educação Ambiental ou nas demais áreas do conhecimento, serão acomodados em estande e devem ser apresentados por meio de Banner, acompanhado de caderno de campo, conforme orientações constantes no anexo E.

7.3.1 O banner e o caderno de campo deverão permanecer expostos no estande durante todo o período de avaliação e de visitação do evento.

7.3.2 Os estandes podem ser personalizados com fotos e/ou colagens, esquemas, equipamentos, protótipos que ilustrem e/ou estejam relacionados ao objeto da pesquisa, de forma organizada e criativa, desde que obedeçam às regras de segurança, não sendo indicada a poluição visual, nem sendo permitida a

extrapolação do espaço disponibilizado, sendo permitida, também, a distribuição de cartões de contato, pequenas lembranças e folders relativos ao projeto.

7.3.2.1 Mesmo sendo permitida a ornamentação dos estandes e a distribuição de materiais, isso não interfere nos critérios de avaliação.

7.3.2.2 Não serão disponibilizados pontos de energia nos estandes, nem conexão de internet, exceto para as categorias Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental II e Robótica, Automação e Aplicação das TIC, situações em que será disponibilizado um ponto de energia para a utilização de computador e/ou material de robótica.

7.3.3 Cada equipe disporá de até 10 minutos administrados de forma que haja tempo suficiente para a explanação e também para possíveis perguntas e considerações dos avaliadores.

7.3.3.1 Durante a apresentação das pesquisas, a arguição deve ser clara e objetiva, obedecendo ao método científico e utilizando como recursos principais, os elementos do banner e do caderno de campo.

7.3.3.2. A apresentação deve ser em Língua Portuguesa ou Libras para os estudantes com deficiência auditiva (com o auxílio do professor intérprete responsável pelo aluno).

7.3.3.3 Durante todo o evento, pelo menos um dos alunos expositores deverá permanecer em seu estande, apresentando o projeto aos visitantes.

7.3.4 Serão proibidas as exposições dos seguintes itens:

organismos vivos, dissecados ou preservados (plantas, animais, microrganismos, embriões etc.);

órgãos ou membros de animais/humanos ou seus fluidos (sangue, urina etc.), exceto: dentes, cabelos, unhas, ossos secos de animais, cortes histológicos dissecados e lâminas de tecido úmido quando lacrado;

gelo seco ou outros sólidos sublimáveis;

baterias com células expostas;

produtos químicos voláteis, tóxicos, corrosivos combustíveis e/ou de uso controlado;

materiais perfurocortantes, seringas, agulhas, materiais de vidro que possam provocar ferimentos/acidentes;

fotografias ou quaisquer outras formas de apresentação visual ofensiva ao direito e à dignidade humana;

aparelhos de áudio que não façam parte do projeto ou atrapalhem as apresentações dos expositores circunvizinhos.

7.4 Na Categoria Expressões Artístico-culturais na Pesquisa em Educação Ambiental ou nas demais áreas do conhecimento, cada equipe deve apresentar o Release (ver orientações no Anexo E) e o caderno de campo, não dispendo de estande, pois a apresentação ocorrerá em palco, no dia e horário programados e divulgados pela coordenação do evento.

7.4.1 A apresentação artístico-cultural deverá demonstrar clareza no uso da linguagem artística específica e as apresentações acontecerão seguindo uma ordem de apresentação predeterminada em palco.

7.4.2 Cada equipe deve estar preparada com antecedência de 30 minutos.

7.4.3 As apresentações artístico-culturais serão de até 15 minutos, sendo 10 minutos para a performance e 5 minutos para montagem e desmontagem de todo o aparato da apresentação, não podendo haver preparação do palco fora desse período.

7.4.4 Apenas o professor orientador pode ajudar na montagem e desmontagem dos cenários durante o período de avaliação.

7.4.5 O professor orientador poderá participar da apresentação artístico-cultural desenvolvendo papel secundário.

7.4.6 Não é permitido, além do que consta no item 7.2.4, o uso de material pirotécnico e/ou de substâncias que possam vir a interagir com a estrutura elétrica e física do palco, potencializando acidentes. 7.5 Cada equipe terá a responsabilidade de trazer os materiais e equipamentos que forem necessários e sobre eles assumir total responsabilidade.

8. DA AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

8.1 Os projetos de pesquisa passarão por avaliação virtual e presencial (etapas Regional e Estadual) em cada uma das etapas do CC 2022.

8.2 A avaliação obedecerá aos critérios e pontuações estabelecidos nos Quadros 02 e 03.

Quadro 02 – Critérios de avaliação virtual

Critérios	Pontuação
Criatividade, inovação e relevância	20%
Conhecimento científico fundamentado e contextualizado do problema abordado	25%
Metodologia científica conectada com os objetivos, resultados	25%

e conclusões	
Mídia – apresentação da pesquisa	15%
Clareza e objetividade na linguagem apresentada	15%

Quadro 03 – Critérios de avaliação presencial

Critérios		Pontuação
Categorias I, II, III, IV, VI, VII, VIII e IX	Categoria V (Artístico-cultural)	
Criatividade, inovação e relevância	Criatividade, inovação e relevância	10%
Conhecimento científico fundamentado e contextualizado do problema abordado	Conhecimento científico do problema abordado	15%
Metodologia científica conectada com os objetivos, resultados e conclusões*	Direção Artística*	30%
Clareza e objetividade na linguagem apresentada	Clareza e objetividade na linguagem apresentada	15%
Banner**	Release**	10%
Caderno de campo	Caderno de campo	20%

* No caso da categoria V será avaliado o critério “Direção artística” que levará em consideração a relação com os objetivos, resultados e conclusões da pesquisa. **

No caso da categoria V o critério “Banner” será substituído pelo critério “Release”.

8.2.1 As orientações para cada critério de avaliação estão detalhadas no Anexo F.

8.2.2 A descrição dos eixos da modalidade Expressões Artístico Culturais está detalhadas no Anexo G.

8.3 A classificação final se dará em ordem decrescente pela pontuação da média aritmética atribuída nas duas avaliações (virtual e presencial) em cada categoria.

8.3.1 Em caso de empate, serão utilizados os critérios presenciais de maior percentual, nesta ordem: Metodologia científica conectada com os objetivos,

resultados e conclusões ou Direção artística (categoria V); Caderno de campo; Conhecimento científico do problema abordado; Clareza e objetividade na linguagem apresentada; Criatividade, inovação e relevância e Banner ou Release (categoria V). Persistindo o empate, serão utilizados os critérios virtuais de maior percentual, nesta ordem: Metodologia científica conectada com os objetivos, resultados e conclusões; Conhecimento científico do problema abordado; Criatividade, inovação e relevância; Clareza e objetividade na linguagem apresentada e Mídia – apresentação da pesquisa.

8.4 Para a avaliação dos projetos de pesquisa nas Etapas Regional e Estadual, cada categoria contará com 02 (dois) avaliadores, sendo esses, professores, pesquisadores e/ou profissionais ligados às escolas, universidades, empresas e instituições públicas e privadas.

8.4.1 É vedada a participação como avaliadores de professores da rede pública estadual em efetiva regência de sala, gestão ou coordenação escolar, quando sua escola de lotação estiver concorrendo em qualquer categoria ou possua parentesco em primeiro grau com os estudantes.

8.5 É vedada a interferência do professor orientador durante a avaliação, podendo o mesmo estar presente no momento da avaliação.

9. DAS PENALIDADES

9.1 Para maior segurança e qualidade na execução das atividades e na convivência durante o evento, foram estabelecidas penalidades leves, médias e graves que serão passíveis de notificação verbal, penalidades na pontuação ou até eliminação dos participantes, a critério da avaliação da Comissão Coordenadora do CC 2022.

9.1.1 As penalidades são apresentadas no anexo H deste Edital.

9.2 Os projetos de pesquisa com infrações identificadas poderão ser primeiro notificados verbalmente com registro realizado por escrito, sendo o técnico da Crede/Sefor/SME a pessoa para quem este documento deverá ser direcionado.

9.2.1 Caso a Comissão decida por fazer uma primeira notificação verbal, esta não acarretará perda de pontos.

9.3 A reincidência de uma mesma infração poderá dobrar ou multiplicar o valor da penalidade.

9.3.1 Para o caso de infrações médias e graves, a reincidência poderá gerar a eliminação dos participantes.

10. DA CERTIFICAÇÃO E PREMIAÇÃO

10.1 Os estudantes, orientadores, coorientadores e a comissão organizadora do CC 2022 serão certificados em meio digital pela participação no CC 2022 – Etapa Estadual.

10.2 Os projetos de pesquisa inscritos na Etapa Estadual terão seu resumo disponibilizado publicamente nos Anais do CC 2022 através do Portal Educação Científica e poderão submeter artigo científico na Revista Ceará Científico, conforme orientações constantes na plataforma da referida revista, disponíveis, também, no Portal da Educação Científica.

10.3 As três primeiras pesquisas na Etapa Estadual, de cada categoria: serão premiadas com medalhas e troféu (primeiro colocado); terão os projetos de pesquisa divulgados pela Seduc; terão estudantes e professores orientadores contemplados com Bolsa de Iniciação Científica.

11. DA COMISSÃO COORDENADORA

11.1 A Comissão Coordenadora do CC 2022 é composta pelos seguintes membros:

a) Seduc

Profa. Ms. Ideigiane Terceiro Nobre

Profa. Esp. Maria da Conceição Alexandre Sousa

Profa. Ms. Meirivâni Meneses de Oliveira

Profa. Ms. Roberta Eliane Gadelha Aleixo

Profa. Ms. Lindalva Costa da Cruz

Profa. Esp. Ana Paula Silva Ferreira Gadelha Profa. Ms. Tamara da Cunha Gonçalves b) Seara da Ciência (UFC) Prof. Dr. Ilde Guedes da Silva

Prof. Dr. Jeanlex Soares de Sousa

12. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

12.1 Todas as categorias do CC 2022 devem ser realizadas seguindo impreterivelmente às orientações do edital.

12.2 O formato do CC 2022 será definido, seguindo as orientações sanitárias estabelecidas pelo governo do estado por meio de Decreto e apresentado em aditivo a este Edital.

12.4 Os casos omissos a este Edital serão analisados, decididos e assinados por maioria absoluta dos representantes da comissão coordenadora do CC 2022.

12.5 Para dúvidas e informações, os participantes poderão entrar em contato com a sua Crede/Sefor que poderá contactar a Comissão Organizadora da Seduc para dirimir quaisquer dúvidas.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 23 de maio de 2022.

Eliana Nunes Estrela Maria Jucineide da Costa
 Fernandes
 Secretária da Educação do Estado Secretaria Executiva do Ensino
 do Ceará Médio e Profissional

ANEXO A – Definição dos objetos de pesquisa

Categoria	Objeto da Pesquisa
Ciências e Engenharias	Projetos relacionados aos objetos de conhecimento de Biologia, Física e Química, a fim de oferecer soluções práticas para problemas concretos com a aplicação de métodos científicos ou empíricos à utilização dos recursos da natureza em benefício do ser humano e que visem fomentar a cultura científica, a inovação e o empreendedorismo, bem como promovam uma aprendizagem de qualidade.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Projetos relacionados aos objetos de análise da área como os acontecimentos passados e a ação do homem no tempo, no espaço geográfico e na relação entre a sociedade e o meio, o comportamento humano em função do meio e os processos que interligam os indivíduos em associações, grupos e instituições e as questões resultantes da atividade humana no mundo à Filosofia, História, Geografia, Sociologia, em observância ao regional e local. As atividades de pesquisa proposta devem refletir a interdisciplinaridade com campo de saberes como Antropologia, Economia, Direito e Ciências Políticas, bem como a integralidade com as demais áreas, representando inovação

	metodológica e ampliação de novas linhas de pesquisa.
Educação Ambiental	Projetos com foco na consolidação das escolas como espaços educadores sustentáveis, tendo como intuito incentivar a escola a repensar o currículo, executar uma gestão democrática e pensar a adequação do espaço físico de forma a sensibilizar a comunidade escolar em relação aos atuais problemas socioambientais e para a necessidade da construção de uma sociedade sustentável.
Educação de Jovens e Adulto (EJA) Médio	Projetos relacionados aos objetos de conhecimento das áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e/ou com foco na Qualificação Profissional envolvendo uma ou mais das seguintes temáticas: Empreendedorismo; Empreendedorismo Social; Postura profissional; Cultura Digital; Empregabilidade; Comunicação no Ambiente Profissional; Identidade e diversidade; Planejamento e disciplina em trabalhos autônomos.
Expressões Artístico-Culturais na Pesquisa em Educação Ambiental ou nas demais áreas do conhecimento	Dentre os inúmeros meios e formas que as escolas, através de seus estudantes e professores, têm encontrado para demonstrar e expressar seus pensamentos, emoções e críticas construtivas ao sistema, têm sido utilizadas de forma mais frequente as modalidades de arte como o teatro, a dança, a música, as artes visuais, dentre outros. As apresentações devem ter um caráter dinâmico e performático. A descrição de cada eixo está no Anexo G.

Linguagens e suas Tecnologias	Projetos relacionados aos objetos de conhecimento da área de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte), em suas diversas formas, preferencialmente de maneira interdisciplinar, com objetivo de resolver problemas e estimular a reflexão e o pensamento crítico, de modo a compreender o papel da linguagem na sociedade.
Matemática e suas Tecnologias	Projetos relacionados aos objetos de conhecimento de Matemática, focados na visão integrada desta área aplicada à realidade e que estimule processos mais elaborados de reflexão e de abstração, permitindo aos estudantes formular e resolver problemas em diversos contextos com mais autonomia e recursos da linguagem matemática.
Pesquisa Júnior – Ensino Fundamental II	Projetos desenvolvidos por estudantes do Ensino Fundamental II, das redes públicas municipais ou estadual, de qualquer área do conhecimento.
Robótica e Automação e aplicação das TIC	Projetos relacionados à construção de robôs, automação, desenvolvimento de softwares e aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), por meio de projetos que exploram a criação e automação de uma máquina ou robô como resultado da aquisição de conhecimentos, a partir de uma situação-problema. Para isso, poderá ser feito uso de kits prontos de montagem ou transformação de outros materiais recicláveis para compor as peças do robô. Além da execução da montagem da máquina, é fundamental que o processo produza um robô capaz de receber comandos e obedecer a certas tarefas com eficiência.

ANEXO B – TERMO DE RESPONSABILIDADE

(para estudante com idade inferior a 18 anos)

Eu, _____, portador do
CPF: _____, RG _____, responsável legal pelo(a) estudante
_____,
matrícula _____ nº _____ da
escola _____, autorizo a participação
no Ceará Científico 2022.

Declaro ainda estar ciente das atividades previstas neste evento educacional e, em conformidade com o artigo 82 da Lei nº 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), respeitando as normas, critérios de segurança e conduta previstas neste Edital.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal

**ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E PUBLICAÇÃO DA
PESQUISA (para estudante com idade inferior a 18 anos)**

Nos termos da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, eu, _____, brasileiro(a), portador da cédula de identidade nº _____, órgão expedidor, _____, CPF nº _____, residente na _____ nº _____, bairro _____, na cidade de _____/CE, na qualidade de pai/mãe ou representante legal por _____, brasileiro(a), portador da cédula de identidade nº _____, órgão expedidor _____, AUTORIZO expressamente a título definitivo e gratuito o registro fotográfico, a filmagem e demais registros de áudio e/ou vídeo, bem como sua divulgação ao público, da participação do (a) referido (a) estudante no CEARÁ CIENTÍFICO 2022. Autorizo também a reprodução, a distribuição e a divulgação das obras produzidas coletivamente, das quais o (a) estudante participou, desde que essas imagens e obras sejam usadas e divulgadas exclusivamente com fins didáticos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, sem qualquer utilização econômica ou exploração comercial do referido material.

_____ de _____ de 2022.

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal

**ANEXO G – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E PUBLICAÇÃO DE
PROJETOS DE PESQUISA (para estudante maior de 18 anos)**

Nos termos da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, eu, _____, brasileiro(a), portador da cédula de identidade nº _____, órgão expedidor _____, CPF nº _____, residente na rua _____ nº _____, bairro _____, na cidade de _____ /CE, AUTORIZO expressamente a título definitivo e gratuito o registro fotográfico, a filmagem e demais registros de áudio e/ou vídeo, bem como sua divulgação ao público da minha participação no CEARÁ CIENTÍFICO 2022. Autorizo também a reprodução, a distribuição e a divulgação das obras produzidas coletivamente, das quais participei, desde que essas imagens e obras sejam usadas e divulgadas exclusivamente com fins didáticos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, sem qualquer utilização econômica ou exploração comercial do referido material.

_____, de _____ de 2022.

Assinatura do estudante

ANEXO H – BANNER, CADERNO DE CAMPO E RELEASE***Banner***

A função do *banner* é sintetizar informações e dados relevantes da pesquisa. É a primeira impressão que os visitantes e avaliadores terão dela. Neste sentido, o banner deve ser atraente, claro, sucinto e autoexplicativo, sem muito conteúdo escrito e mais ilustrações. Não deve conter poluição visual, como cores em excesso, que tornem a visualização cansativa e confusa.

O banner deverá permanecer exposto durante todo o período de apresentação, tendo tamanho de 0,90 m de largura por 1,20 m de altura e texto legível a uma distância de, pelo menos, 1 m. O pesquisador é autônomo para definir a estrutura do seu banner. No geral, ele é dividido nos tópicos: Cabeçalho, Introdução, Metodologia, Resultados, Considerações finais e Referências.

As figuras e tabelas deverão ser usadas para deixar o banner autoexplicativo, numeradas sequencialmente com algarismos arábicos e receberão uma legenda explicando o seu conteúdo.

O cabeçalho deve trazer os dados de identificação do projeto, autores, orientadores, da escola e do evento.

A introdução deve ser sucinta, sendo constituída pela contextualização, pergunta norteadora e objetivo geral da pesquisa. Já a Metodologia descreve a forma como será executada a pesquisa e os passos que serão dados para atingir os objetivos propostos. Para tornar o texto mais atrativo, ela pode ser apresentada na forma de tópicos ou diagramas. As discussões dos resultados devem ficar para o momento da apresentação oral.

As considerações finais devem apresentar deduções correspondentes aos objetivos estabelecidos no projeto, apontando o alcance e o significado de suas contribuições. Não devem conter citações diretas ou indiretas.

Não existe consenso quanto à inclusão ou não de bibliografia no corpo do banner. Para o Ceará Científico 2022, recomenda-se que sejam incluídas as três principais referências.

Caderno de campo

No caderno de campo, devem ser registradas as etapas do projeto, relatando todos os fatos e as respectivas datas, com assinatura do orientador e redator da ação, bem como o registro de todos os presentes para demonstrar a originalidade e a rotina de encontro e de desenvolvimento da pesquisa. O caderno de campo deverá conter:

capa – nome da escola (logomarca), título, componentes da equipe e orientador, a cidade e o ano da pesquisa; – sumário;

Registro diário das atividades

registro das etapas do projeto, discriminando os sujeitos envolvidos e descrevendo os procedimentos de coleta de dados, resultados, referências, fontes da pesquisa e parceiros.

No registro diário das atividades pode-se usar: textos, diagramas, gráficos, links, imagens (desenhos ou fotografias), referências a vídeos e bibliografias consultadas, tabelas, reflexões sobre os resultados alcançados etc. Orientamos que o redator não arranque as folhas ou apague algum registro e que ao final da narrativa de cada ação assine juntamente com o orientador;

Anexos (caso necessário) – a equipe pode optar por fichários de registro fotográfico das ações realizadas e/ou portfólios contendo tabelas, gráficos, resultados preliminares, textos, artigos e outros documentos importantes.

Nas categorias relacionadas à educação ambiental, deve-se registrar as ações que promovam as mudanças de atitudes e comportamentos da comunidade escolar e local, quanto à gestão escolar, currículo e espaço físico que promovam a consolidação da escola como Espaço Educador Sustentável.

ANEXO I – DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Crítérios de Avaliação	Descrição
Criatividade, inovação e relevância	<p>Analisa-se aqui se a pesquisa propõe um produto, bem, serviço ou expressão artístico-cultural nova ou significativamente melhorada partindo de uma referência pré-existente para o surgimento de um conceito original seja relevante para a sociedade atual. O projeto também poderá propor novos usos ou interpretações para objetos, tecnologias ou expressões artístico-culturais. Para as categorias relacionadas à educação ambiental, a criatividade e a inovação estão atreladas ao reflexo da proposta em mudanças significativas capazes de minimizar impactos ambientais e desigualdades socioambientais.</p>
Conhecimento científico fundamentado e contextualizado do problema abordado	<p>O estudante deve demonstrar que realizou a pesquisa e compreendeu sobre o problema abordado, de forma contextualizada, bem como trouxe à tona novos conceitos e teorias, sendo capaz de responder aos questionamentos cientificamente fundamentados.</p>
Metodologia científica conectada com os objetivos, resultados e conclusões	<p>Na metodologia científica, os estudantes precisam ser capazes de explicar como realizaram as suas investigações, instrumentos utilizados para coletar dados, fontes pesquisadas, como tiveram acesso a tais fontes e em que período a pesquisa foi desenvolvida. Todas estas explicações devem ter como amparo os conhecimentos científicos adquiridos. Também será avaliada aqui a correta escrita e organização do texto.</p>

<p>Mídia apresentação da pesquisa</p>	<p>O vídeo deve apresentar a pesquisa e/ou a expressão artístico-cultural de forma criativa e livre, permitindo que o avaliador possa compreendê-la e avaliá-la. Também se avalia aqui se há elementos que contrariem o resumo, gerando divergência no entendimento das informações apresentadas.</p>
<p>Clareza e objetividade da linguagem apresentada na pesquisa</p>	<p>Os autores devem planejar o sequenciamento lógico e dinâmico do texto científico de modo que as informações compartilhadas possam ser bem explicadas e interpretadas. Avalia-se também o entrosamento entre os estudantes (apresentação compartilhada), levando-se em consideração a participação de todos os alunos na apresentação da pesquisa.</p>
<p>Direção Artística</p>	<p>Observa-se aqui se a apresentação sensibiliza positivamente à medida que propõe uma mudança de atitude. A direção artística inclui a harmonia e a presença de palco. A harmonia é relativa à forma integrada e artística da apresentação em relação ao texto científico e ao tema ambiental abordado, assim como, do conjunto artístico como um todo (integração entre os participantes e destes com o cenário, a iluminação, a sonoplastia e o figurino). A presença de palco relaciona-se à postura, dinamismo e aproveitamento do espaço para o desenvolvimento da apresentação. Observar-se-á a interpretação e desenvoltura de cada participante e a marcação de cena, de modo que todos se apresentem no mesmo nível de excelência.</p>
<p><i>Banner</i></p>	<p>Avalia-se o aproveitamento do espaço do <i>banner</i> e se destina a maior parte (até 65%) do espaço para exposição de ilustrações (fotos, figuras, tabelas, quadros, gráficos etc.). No espaço restante, devem ser</p>

	<p>explanados os textos relativos ao projeto de pesquisa apresentado. Também é avaliado se o banner contém todos os elementos de identificação necessários, se é legível, atrativo, se é composto por elementos de fácil compreensão e se traz todos os elementos essenciais para a apresentação da pesquisa.</p>
<i>Release</i>	<p>No <i>Release</i>, para a categoria Expressões Artístico-culturais na Pesquisa em Educação Ambiental ou nas demais áreas de conhecimento, é preciso apresentar seus procedimentos de criação artística, pesquisas de materiais utilizados no cenário, acessórios, figurinos, maquiagem, iluminação e direção artística.</p>
Caderno de campo	<p>O caderno de campo será avaliado conforme as orientações descritas no anexo E.</p>

ANEXO J – DESCRIÇÃO DOS EIXOS DA MODALIDADE EXPRESSÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

Poema (autoral/releitura/interpretação)
Deve ter a função de expressar sentimentos e/ou emoções do eu lírico, caracterizando um gênero subjetivo, expresso na forma de textos, estruturado em versos e que pode conter rimas e metrificação.
Música (autoral/releitura/interpretação)
Caracterizada por ser criada e/ou interpretada, de forma individual ou coletiva, em formação vocal, instrumental e/ou em conjunto (voz(es) e instrumento(s)), pelo compositor e/ou por intérpretes.
Teatro (autoral/releitura/interpretação)
Caracterizado por ser uma manifestação artística que traz o corpo (percepção de si, do outro e do espaço, formas de movimentação e deslocamento, corporeidades, variação corporal) como um de seus principais elementos, o qual explora criativamente a voz (entonação, formas de fala, palavras de valor, dicção, variação vocal), o espaço (níveis, planos, direções, sentidos), os aspectos visuais e sonoros de cada cena (cenário, iluminação, figurino, maquiagem e sonoplastia).
Dança (autoral/releitura/interpretação)
Trata-se de uma expressão que utiliza o corpo, os movimentos e os gestos para comunicar, para expressar ideias, sensações, sentimentos, para contar histórias e para emocionar. Ela pode ser vista como manifestação individual ou coletiva. Assim, por meio da dança, o movimento do corpo ganha intenção expressiva, estabelece relações consigo e com o outro, com o espaço e com os objetos, com o tempo e com a música. Dançarinos, bailarinos e coreógrafos criam e se expressam por meio da dança, linguagem que tem o corpo como fonte e instrumento de pesquisa e criação.
Artes Visuais (autoral/releitura/interpretação)

Têm nos elementos visuais (ponto, linha, forma, cor, luz, espaço, movimento etc.) suas principais ferramentas de construção artística. Para o projeto de pesquisa com essa linguagem, propomos a exploração de texturas, tonalidades, variações entre luz e sombra, entre bidimensionalidade e tridimensionalidade etc., por meio de desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, ou qualquer outra forma expressiva em artes visuais.

Curta-metragem (autoral/releitura/interpretação)

É caracterizado por ser uma produção audiovisual de curta duração, que traz uma composição entre elementos sonoros e visuais, que tem propósito educativo, artístico, comercial, informativo etc.

Cordel (autoral/releitura/interpretação)

Expressão popular que se caracteriza pela oralidade da escrita poética, impressa em folhetos para se lida ou declamada para um público de ouvintes, principalmente no Nordeste brasileiro. O cordel deve ser constituído por textos rimados e com temas os mais diversos, geralmente regionais e com personagens locais, lendas folclóricas, questões sociais, dentre outros. Precisa ter rima, a conformação de sons na última sílaba poética; suas estrofes compostas em sextilhas, septilhas ou décimas; adotar os ditames da oração, ou seja, o enredo deve ter início, meio e fim e, finalmente, seguir a métrica, caracterizada por ter a mesma quantidade de sílabas poéticas em cada verso.

ANEXO K – PENALIDADES

Infração	Descrição	Penalidade
Leve	Ausência do professor orientador no hotel de hospedagem durante a noite, sendo de sua responsabilidade o cuidado com os estudantes.	0,1 a 0,3 pontos
Leve	Falta de organização dos estandes.	0,1 a 0,3 pontos
Leve	Quaisquer outras infrações que estejam relacionadas à postura e convivência com os demais participantes.	0,1 a 0,3 pontos
Média	Atos de indisciplina por parte dos expositores.	0,4 a 0,7 pontos
Média	Não cumprir a rotina da programação do evento (participação em reuniões, no horário da exposição de cada projeto de pesquisa, participação em todas as palestras e presença nas cerimônias de abertura e de premiação).	0,4 a 0,7 pontos
Média	Desmontar os estandes antes do horário.	0,4 a 0,7 pontos
Média	Plágio de qualquer natureza no projeto apresentado	0,4 a 0,7 pontos
Média	Quaisquer outras infrações que estejam relacionadas às regras de segurança e respeito com as regras e condutas com os demais participantes.	0,4 a 0,7 pontos
Grave	Participação de estudantes menores sem a permissão por escrito e assinado pelo pai ou responsável, ou ausência de documento comprobatório.	0,8 pontos a eliminação
Grave	Visita ou permanência de pessoas que não estejam participando do evento nos dormitórios	0,8 pontos a

	sem a autorização da Comissão Organizadora.	eliminação
Grave	Troca, permanência ou reunião de estudantes/professores/técnicos nos dormitórios sem a autorização da Comissão Organizadora.	0,8 pontos a eliminação
Grave	Aglomeração nas dependências do hotel que cause mal-estar, barulho, atitudes amorais e/ou antiéticas que possam causar prejuízos e transtornos à convivência.	0,8 pontos a eliminação
Grave	Saída dos estudantes do hotel sem a presença do professor orientador e/ou técnico.	0,8 pontos a eliminação
Grave	Usar, portar, expor ou fazer alusões a bebidas alcoólicas, tabaco e drogas ilícitas.	0,8 pontos a eliminação
Grave	Permanecer nas dependências de uso comum do hotel durante as atividades da etapa estadual ou durante a madrugada.	0,8 pontos a eliminação
Grave	Ausência, no estande, de ambos os estudantes por qualquer período ou de um deles por longo período, exceto no momento da avaliação.	0,8 pontos a eliminação
Grave	Quaisquer outras infrações que comprometam a permanência do integrante/equipe/CREDE/SME pela quebra de confiança e de respeito com os demais participantes.	0,8 pontos a eliminação

ANEXO L – TEMPLATE CRONOGRAMA

14. CRONOGRAMA: Todo trabalho sistematizado, que tem um método, acontece dentro de um tempo. Ainda na fase do projeto preciso dimensionar:

- Quanto tempo preciso para realizar todas as fases da pesquisa?
- Em que momento será realiza da cada atividade?

ATIVIDADE	SEMANA 01	SEMANA 01	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03	SEMANA 04	SEMANA 05	SEMANA 06
Escolha do Tema da Pesquisa								
Elaboração da Problematização (Pergunta Norteadora)								
Encontros com Professor(a) Orientador(a)								
Elaboração da Relevância do Tema do Projeto								
Elaboração dos Objetivos Gerais e específicos								
Referencial Teórico								
Definição do Método de Pesquisa								
Conclusão do Projeto de Pesquisa								
Revisão do Projeto de Pesquisa								
Apresentação do Projeto de Pesquisa								

ANEXO N – GUIA DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

1. GUIA DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS	
Nome da Atividade:	
Autores:	
Título da Atividade:	
INTRODUÇÃO	
(Explicar porque essa atividade foi escolhida pelo grupo e sua relevância para a comunidade ou um grupo específico de pessoas)	
OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
RESULTADOS	
PARCEIRAS	
BIBLIOGRAFIA	

ANEXO O – MODELO DE *BANNER* PARA A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS

2. GUIA DE INVESTIGAÇÃO:

MODELO DE BANNER PARA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS

NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS

Nome do Evento:

Escola:

Autores:

Professores do Núcleo:

Professor orientador:

Título da Pesquisa:

INTRODUÇÃO (CONTEXTUALIZAÇÃO)

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

METODOLOGIA

BIBLIOGRAFIA

PARCEIROS

ANEXO P – PLANO DE AÇÃO**PLANO DE AÇÃO****1. AÇÃO /TÍTULO (O QUE FAZER?)****2. CAUSA (AÇÃO EM FAVOR DE QUAL CAUSA)****3. PARCEIRO (COM QUEM?)****4. JUSTIFICATIVA (POR QUÊ?)****5. OBJETIVO (PARA QUE?)****6. PÚBLICO-ALVO (A QUEM SE DESTINA?)**