

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Nielsen de Moura**

**MOVIMENTOS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Um olhar para as  
práticas e hábitos de escrita na formação docente do curso de licenciatura em Química –  
Modalidade a Distância – UFJF**

**Juiz de Fora**

**2017**

**Nielsen de Moura**

**MOVIMENTOS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Um olhar para as práticas e hábitos de escrita na formação docente do curso de Licenciatura em Química – Modalidade a Distância – UFJF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristhiane Carneiro Cunha Flôr  
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graziela Piccoli Richetti

**Juiz de Fora**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moura, Nielsen de Moura.

MOVIMENTOS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
Um olhar para as práticas e hábitos de escrita na formação docente do curso de Licenciatura em Química – Modalidade a Distância – UFJF / Nielsen de Moura Moura. -- 2017.

177 p. : il.

Orientadora: Cristhiane Carneiro Cunha Flôr Flôr

Coorientadora: Graziela Piccoli Richetti Richetti

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Formação de professores de química. 2. Educação a distância. 3. Escrita. 4. Análise do discurso. I. Flôr, Cristhiane Carneiro Cunha Flôr, orient. II. Richetti, Graziela Piccoli Richetti, coorient. III. Título.

**Nielsen de Moura**

**MOVIMENTOS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Um olhar para as práticas e hábitos de escrita na formação docente do curso de Licenciatura em Química – Modalidade a Distância – UFJF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristhiane Carneiro Cunha Flôr – Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graziela Piccoli Richetti – Co-orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Brasil Ramos  
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus pais, José Geraldo e Odete,  
os corações mais belos...

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo carinho e amor incondicional, responsáveis pela pessoa que me tornei.

À minha irmã Suellen, pela amizade, incentivo e confiança.

À Flávia, minha amiga e meu amor, pela paciência e serenidade no apoio imprescindível com o qual necessitei nesta jornada.

À minha linda Punk.

À querida amiga Cristhiane Carneiro Cunha Flôr, pela sensibilidade e carinho diante das minhas dificuldades, das palavras de ternura às orientações. Por me mostrar o significado da docência. Dizem que ao longo da vida escolar encontraremos um professor para guardar no coração. A minha professora eu encontrei na tutoria da EaD em 2012. Muito obrigado!!!

Ao amigo Reginaldo, pelos textos disponibilizados e as histórias contadas.

À nova amizade que se construiu ao longo desta caminhada. Muito obrigado Graziela Piccoli Richetti, pela sinceridade, apoio e orientações.

Ao Wallace, por sonhar junto. Amigo verdadeiro, exemplo e parceiro de todas as horas, que jamais deixou de acreditar.

Aos professores Adriana, Mariana e André, pelas importantes ponderações que contribuíram para o crescimento deste estudo.

Aos amigos da EEAM. Principalmente a amiga e diretora, Claudinha, pelo incentivo e compreensão durante todo este processo.

Ao PPGE e aos amigos e amigas do grupo CO(M)TEXTO, pelas enriquecedoras discussões e momentos prazerosos.

À coordenação do curso licenciatura em Química – Modalidade a distância – UFJF.

Aos queridos estudantes da EaD, pela compreensão e carinho.

*Oh, que estrada mais comprida*

*Oh, que légua tão tirana*

*Ai, se eu tivesse asa...*

*(Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)*

## RESUMO

Este estudo enfatiza os movimentos de escrita a partir das suas práticas e hábitos na formação inicial do curso de licenciatura em Química – Modalidade a Distância – UFJF. Partindo da questão: *quais as influências das disciplinas do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância – nos hábitos de escrita dos estudantes e como esses movimentos de escrita contribuem para sua formação docente?* O objetivo do trabalho foi compreender os movimentos de escrita dos estudantes de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância – no contexto da questão apresentada. Utilizando-se do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, o estudo apresenta atividades de escrita desenvolvidas na plataforma *Moodle*, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, das disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, que se distanciam da produção sistemática dos relatórios técnicos e da transparência da linguagem, possibilitando (re)pensar a escrita na formação inicial de professores de Química. Além das discussões envolvidas nas atividades, um questionário de pesquisa também foi proposto, com questões que versam sobre os hábitos de escrita ao longo da vida e do cotidiano escolar dos seis estudantes selecionados. Possibilitando traçar as condições de produção dos sujeitos da pesquisa. O estudo aponta que as disciplinas permitiram o contato com diferentes gêneros textuais, contrapondo-se ao modelo de escrita científica, abordada pelos relatórios técnicos, tão comuns no curso de Química. As atividades “Cotidiano escolar”, tratada na disciplina de Estágio e Análise da Prática I, e “A função social da escola e a participação social”, abordada na disciplina de Organização do Currículo, foram analisadas por meio de conceitos da Análise do Discurso de linha francesa como: memória discursiva, condições de produção, metáfora, interdiscurso e formação discursiva. O ato de criar um texto e se identificar como autor é ressaltado em trechos dos textos produzidos, nos quais, muitas vezes, o mecanismo da repetição ou cópia é deixado de lado e a criatividade se faz presente para expor conceitos ou observações. A dissertação aponta para a necessidade de se trabalhar com diferentes formas de escrita e gêneros textuais na formação inicial de professores, a fim de que estes possam chegar às escolas para possíveis mudanças na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores de química. Educação a distância. Escrita. Análise do discurso.

## ABSTRACT

This study emphasizes the writing movements from their practices and habits in the initial formation of the degree course in Chemistry - Distance Modality - UFJF. Based on the question: what are the influences of the disciplines of the degree course in Chemistry of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) - Distance Modality - in the students' writing habits and how do these writing movements contribute to their teaching formation? The objective of this work was to understand the writing movements of undergraduate students in Chemistry of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) - Distance Modality - in the context of the presented question. Using the theoretical-methodological framework of the French Speaking Discourse Analysis, the study presents writing activities developed in the Moodle platform, in the Virtual Learning Environments, of the Internship and Analysis of Pedagogical Practice I and Curriculum Organization disciplines, which distance themselves from the systematic production of technical reports and the transparency of language, making it possible to (re) think writing in the initial training of Chemistry teachers. In addition to the discussions involved in the activities, a research questionnaire was also proposed, with questions that deal with lifelong writing habits and school daily life of the six selected students. Making it possible to trace the production conditions of the research subjects. The study indicates that the disciplines allowed the contact with different textual genres, in opposition to the model of scientific writing, approached by the technical reports, so common in the course of Chemistry. The "Daily life" activities, dealt with in the discipline of Internship and Analysis of Practice I, and "The social function of school and social participation", addressed in the discipline of Organization of the Curriculum, were analyzed through concepts of Discourse Analysis of French line as: discursive memory, conditions of production, metaphor, interdiscourse and discursive formation. The act of creating a text and identifying itself as an author is emphasized in excerpts from the texts produced, in which, often, the mechanism of repetition or copying is not used and creativity is present to expose concepts or observations. The dissertation points out the need to work with different forms of writing and textual genres in the initial formation of teachers, so that they can reach schools for possible changes in Basic Education.

Keywords: Chemistry teacher formation. Distance learning. Writing. Discourse analysis.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência
AD	Análise do Discurso de linha francesa
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cead	Centro de Educação a Distância
CPC	Curso Pré-vestibular Comunitário da Prefeitura de Juiz de Fora
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PROEB	Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelos de EaD .....	23
Quadro 2	Modelos de EaD segundo Moran (2009a) .....	28
Quadro 3	Gerações Tecnológicas segundo Santaella – 2010 .....	30
Quadro 4	Abordagens pedagógicas diante de diferentes interações segundo Valente (2003) .....	33
Quadro 5	Artigos selecionados dos ENPECs 2005 – 2015 .....	40
Quadro 6	Artigos selecionados na SciELO e revista EaD em Foco .....	42
Quadro 7	Atividade proposta na disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I .....	66
Quadro 8	Atividade proposta na disciplina Organização do Currículo .....	68
Quadro 9	Perfil dos sujeitos da pesquisa .....	71

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>ELEMENTOS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL .....</b>	<b>21</b>
1.1	ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EaD .....	22
1.2	PANORAMA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS .....	24
1.3	A EaD NO BRASIL E OS DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO .....	35
<b>2</b>	<b>EaD, LINGUAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>60</b>
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA .....	60
3.2	CAMINHOS PERCORRIDOS .....	61
3.3	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS .....	62
<b>4</b>	<b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A ESCRITA .....</b>	<b>70</b>
4.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	70
4.2	MOTIVAÇÃO, DEDICAÇÃO AO CURSO E FORMAÇÃO NA LICENCIATURA A DISTÂNCIA .....	73
4.3	HÁBITOS E ATIVIDADES DE ESCRITA .....	76
4.4	RECURSOS DISPONÍVEIS NO AVA, DISCIPLINAS E INFLUÊNCIAS NOS HÁBITOS DE ESCRITA .....	79
4.5	COTIDIANO ESCOLAR, REPETIÇÃO E MEMÓRIA .....	83
4.6	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL: DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS E INTERTEXTUALIDADES .....	87
<b>5</b>	<b>MOVIMENTOS DE ANÁLISE: A ESCRITA NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA A DISTÂNCIA A PARTIR DA VISÃO DOS ESTUDANTES .....</b>	<b>89</b>

5.1	COTIDIANO ESCOLAR, REPETIÇÃO E MEMÓRIA .....	91
5.2	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL: DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS E INTERTEXTUALIDADES .....	99
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
	<b>APÊNDICES</b> .....	118
	<b>ANEXOS</b> .....	123

## APRESENTAÇÃO

Pensar os caminhos percorridos até a escrita do presente trabalho de pesquisa significa lembrar e refletir sobre o papel dos professores ao longo de minha vida. Acredito que a grande contribuição para minha escolha por esta profissão esteja vinculada às relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar, principalmente a relação professor/estudante, como apontam Morales e Vallejo (2001):

A qualidade das relações interpessoais manifesta-se de muitas maneiras: dedicar tempo à comunicação com os alunos, a manifestar afeto e interesse (expressar que *eles importam para nós*), a elogiar com *sinceridade*, a interagir com os alunos *com prazer* [...] (MORALES; VALLEJO, 2001, p. 54, grifos no original).

Percebo, a cada dia de atuação como docente, que esta relação professor/estudante, pautada nas boas práticas de sinceridade, cortesia, integridade e dedicação, é a chave para se ter clareza e leveza na atuação profissional. Além dessas características da relação professor/estudante, acredito que “[...] a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional” (LIMA, 2001, p. 58).

Meu primeiro momento como professor ocorreu ainda na graduação em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Tive a oportunidade de trabalhar como estagiário do curso Pré-vestibular Comunitário da Prefeitura de Juiz de Fora (CPC) nos períodos de maio de 2005 a dezembro de 2005 e março de 2006 a outubro de 2006. O CPC, com certeza, me proporcionou um olhar mais humano em relação aos sonhos dos estudantes de alcançar uma graduação. Esse curso pré-vestibular tinha a intenção de dar oportunidade às pessoas que queriam retornar aos estudos e, também, àquelas que não possuíam condições de arcar com mensalidades de cursos privados.

Essa experiência foi muito prazerosa; e, como em todo início de carreira, a insegurança e o despreparo se fizeram presentes. Porém, com o passar do tempo, com dedicação e o contato com os estudantes, esses obstáculos foram superados com uma boa relação professor-aluno e na afetividade do dia a dia, como verificamos na afirmação de Aquino (1996):

Os laços efetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos (AQUINO, 1996, p. 50).

Como futuro docente, outras barreiras e vivências da profissão ainda estavam por vir. Dentre todos os desafios enfrentados, chamou-me a atenção particularmente a questão da avaliação no contexto escolar, tanto no que se refere às avaliações institucionais em larga escala quanto à avaliação da aprendizagem, própria do cotidiano escolar.

Após concluir a licenciatura em Química no final do ano de 2007, iniciei minha atuação como professor de Química da Rede Estadual de Ensino Básico de Minas Gerais. Nesse cenário, venho percebendo que as políticas públicas do estado, a cada ano, investem mais em mensurar o nível de conhecimento dos estudantes por meio de provas externas, intermediadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). Em especial, cito a Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que é direcionada ao Ensino Médio, abrange os conteúdos das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e atribui resultados quantitativos, que são motivo de discussão e reflexão nas Instituições Escolares de Minas Gerais.

A respeito desse investimento em avaliações em larga escala, Luckesi (2003) utiliza a expressão “Pedagogia do Exame”, pois entende que as avaliações escolares, nos dias atuais, que perpassam desde a educação básica às graduações, têm se mostrado ainda como uma prática de exames. Segundo o autor, “[...] historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘Avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar ‘exames’” (LUCHESE, 2003, p. 11, grifos no original). É importante ressaltar que essas formas de avaliação são percebidas nas avaliações externas, como o já mencionado PROEB e também o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Na escola onde leciono, diante do resultado anual do PROEB, são realizadas reuniões com o corpo docente no intuito de repensar os resultados obtidos e traçar metas de trabalhos. Alguns desses números não são satisfatórios, pois nem todos os estudantes se empenham na realização dessas provas e também porque a prova desconsidera diferenças regionais, físicas e financeiras dentro do sistema educacional. Ademais, um único sistema que, ao elaborar essas avaliações, não leva em consideração o contexto histórico, social e econômico de cada localidade, pode gerar resultados que não condizem com a realidade da escola.

Além das avaliações institucionais em larga escala, as avaliações escolares também causam impactos e discussões no cotidiano escolar. Especificamente a respeito da disciplina de ciências, Almeida e Sorpreso (2010) chamam a atenção quanto às características predominantes das avaliações escolares no que dizem respeito à Educação Científica, em que habitualmente é cobrada a reprodução idêntica de conteúdos previamente ensinados, desconsiderando, assim, a não transparência da linguagem. Diante dessas considerações, concordo com Orlandi (2013) que, ao se pensar em uma linguagem não transparente, propicia-se a sua compreensão por intermédio do texto de forma a não buscar uma resposta do que ele quer dizer, e sim o que pode significar. E isso é importante, pois permite extrapolar o modelo tradicional de avaliações para um modelo que valorize a linguagem na sua incompletude, passível de reflexões, e não apenas como a busca de um único significado “verdadeiro”.

As discussões em torno das avaliações escolares refletem no cotidiano escolar e é corriqueiro deparar-se com indagações que questionam negativamente as diferenças no ato de ler e interpretar os livros didáticos, textos e provas disponibilizados aos estudantes. É comum professores culparem estudantes, dizendo que estes não sabem interpretar e buscar respostas nos textos didáticos. Aqui, tem-se um exemplo específico de como a linguagem é tratada nas escolas, acaba por desvalorizar a produção de sentidos por cada estudante e os múltiplos significados produzidos no enlace entre leitura e escrita. Almeida, Cassiani e Oliveira (2008) apontam que essa realidade pode ser modificada, no sentido de se considerar uma reflexão de como são construídos os significados na leitura de um texto.

No contexto escolar, muitas vezes as disciplinas de Língua portuguesa e Matemática são alvo de críticas e questionamentos referentes às avaliações externas, e as demais disciplinas se assumem como não contribuintes para tais resultados. Comecei a questionar então como a disciplina de Química poderia contribuir para a formação do estudante diante desse cenário; em particular, em relação às atividades de leitura e escrita que no ambiente escolar eram remetidas exclusivamente ao professor de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, acabei por entender que a procura pela minha formação continuada poderia proporcionar o entendimento desses questionamentos. Nesta fase, senti a necessidade de ter contato com licenciandos em Química, a fim de compreender o panorama de formação desses futuros docentes. Portanto, desde 2012, após processo seletivo, assumi o compromisso com a qualificação profissional e com o exercício da tutoria a distância do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância. Com essa nova atuação profissional, tive o contato com trabalhos que têm me

auxiliado na compreensão do cenário da formação a distância dos licenciandos em Química que, por sua vez, vem me instigando novos questionamentos que culminaram na elaboração desta pesquisa.

Durante o primeiro semestre letivo de experiência como tutor a distância, percebi que a dificuldade na comunicação por meio da linguagem escrita não está presente apenas entre os estudantes da Educação Básica, mas também é recorrente entre os discentes da graduação a distância. Nesse caminho, deparei-me com um novo desafio a ser investigado, o qual se relaciona com o desenvolvimento e o estímulo concedidos à linguagem escrita durante a formação de futuros professores de Química na Modalidade a Distância. Para Travaglia (1997, p. 23), os “[...] usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Essa percepção da linguagem também se constitui para a Educação a Distância (EaD), pois esta modalidade de ensino proporciona a integração de estudantes com diversos e diferentes contextos histórico-sociais, políticos e econômicos.

Na EaD, geralmente, a interação entre as pessoas ocorre de forma bastante diferente do que na educação presencial, pois não se tem a possibilidade de ver a expressão corporal, os olhares, os gestos entre colegas e professores, ficando para as imagens e as palavras a responsabilidade por mediar esse intercâmbio. Assim, no geral, a interação nos fóruns de discussão e os diálogos nos *chats* são possibilitados e levados a cabo por meio da linguagem escrita (SOUZA; SOUSA, 2007).

É importante ressaltar que penso a escrita não apenas como uma organização de símbolos através da grafia, mas sim como ferramenta interpretativa de mundo, e considero a linguagem como “[...] instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos, de se fazer presente no mundo ou compreendê-lo, enfim, a possibilidade de estabelecer outros canais de interlocução, inserindo-se ativa e criticamente em práticas da sociedade letrada” (COLLELO, 2012, p. 50). Em consonância com esse pensamento, Orlandi (2013, p. 15) assinala a linguagem “[...] como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

Com a ideia de que leitura e escrita no ambiente escolar não se restringem às disciplinas de línguas e com a vivência de que no curso de Licenciatura em Química a Distância o trabalho com essas questões se tornam fundamentais em 2013, ingressei no grupo de estudos *Co(m)texto*, da Faculdade de Educação da UFJF. Tal grupo utiliza como

referencial teórico a Análise do Discurso de Linha Francesa para compreender o funcionamento da linguagem na área de Ciências e nas diversas modalidades de ensino. Tive então a oportunidade de participar da implementação de um projeto, no qual os pesquisadores buscavam compreender as práticas de escrita nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)<sup>1</sup>, por intermédio da plataforma *Moodle*<sup>2</sup>, na formação superior de professores do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância. Diante dessas inquietações com a escrita, esse trabalho representou uma possibilidade de investigar e discutir o perfil de escritores no curso referido e, também, de pesquisar como sua formação superior e os recursos disponíveis no AVA influenciavam em suas formas de escrita.

O projeto atentava para as práticas de escrita no AVA e seus possíveis alcances na formação de futuros professores, bem como para posteriores contribuições em sala de aula na escola básica, aliado a um pensamento de que a atividade de escrita não esteja apenas atrelada aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, mas sim a um contexto geral das disciplinas na Educação Básica.

Cabral, Flôr e Moura (2013, p. 8) entendem a

[...] necessidade de se trabalhar com a escrita em seus diferentes modos na formação de professores de química. Não uma escrita destinada à repetição do já dito ou à utilização correta dos códigos, porém uma escrita que permita a superação das dualidades rumo a um aprendizado mais crítico e criativo. Acreditamos que a adoção dessa postura na formação de professores abre a possibilidade de mudanças na educação básica.

Nesse caminho, o estudo fortaleceu a ideia da importância de se trabalhar, na formação de futuros professores de Química, com atividades de escrita que extrapolem a simples resolução de problemas numéricos e aplicação de fórmulas, pois, uma vez evidenciadas e estimuladas, essas práticas de escrita poderão contribuir em sua atuação profissional.

Considerando a afirmação de Nogueira (2010) e a evolução da EaD no Brasil, Cabral (2015), em seu estudo com práticas diferenciadas de se trabalhar a linguagem com discentes da graduação em Química, percebe nos relatos desses estudantes que a vivência na formação

---

<sup>1</sup> Segundo Pereira, Shmitt e Dias (2007), os AVAs utilizam a internet para possibilitar de maneira integrada e virtual (1) o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); (2) a comunicação síncrona e assíncrona; (3) o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos; (4) a produção de atividades individuais ou em grupo.

<sup>2</sup> *Software* livre baseado em plataforma de aprendizagem a distância.

inicial com práticas de leitura e escrita pode possibilitar mudanças na forma de atuação desses futuros professores na Educação Básica. Nesse caminho, concordo com Colello (2012, p. 27), para quem “[...] as práticas de escrita contribuem para a sutura do indivíduo ao seu mundo, em um processo simultâneo de inserção social e constituição de si”. Assim:

A modalidade EAD pode contribuir significativamente com o atendimento de demandas educacionais urgentes, dentre as quais, destacam-se a necessidade de formação ou capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como a formação continuada, em serviço, de um grande contingente de servidores das empresas públicas (MOTA, 2009, p. 300).

Alguns pesquisadores da área da Educação Científica, particularmente da Educação Química, apontam que o curso de Química, muitas vezes, apresenta um caráter predominantemente quantitativo e tem em seu currículo, de uma forma geral, a ênfase principalmente no desenvolvimento de habilidades quantitativas, como a efetuação de cálculos e resolução de problemas (QUEIROZ, 2001). Essa compreensão vai ao encontro da ideia de que a escrita no âmbito das disciplinas de ciências da natureza

[...] não aparece senão sob a forma de provas objetivas, questionários, exercícios, ditados e cópias. Assim, o desenvolvimento das múltiplas possibilidades do escrever fica por conta do “lucro pedagógico”: competências paralelas ao projeto educativo, conseguidas aleatoriamente (COLELLO, 2012, p. 78, grifos no original).

As considerações acima retratam o que muitos professores de Química, ou da área de Ciências, pensam sobre seu papel em sala de aula, tratando e enfatizando os conteúdos da disciplina na esfera da resolução de problemas, aplicação de fórmulas e expressões científicas, ficando as atividades e práticas de escrita em outros formatos e gêneros à margem do processo ensino-aprendizagem e muitas vezes limitadas à disciplina de Língua Portuguesa. Esse cenário pode ser reflexo do não desenvolvimento das diversas formas de se (re)pensar a escrita na formação docente.

A participação no projeto sobre leitura e escrita na EaD nos anos de 2013 e 2014, concomitantemente à atuação como tutor no curso de Licenciatura em Química a Distância, levantou inúmeras discussões sobre os movimentos de escrita no AVA e contribuiu para aguçar, ainda mais, minhas reflexões acerca desse tema. Então, no ano de 2015, resolvi

prestar a seleção para o mestrado em Educação da UFJF e aprofundar os estudos sobre como estudantes desse curso viam e vivenciavam os processos de escrita.

Na presente dissertação, trabalho com a seguinte questão: *quais as influências das disciplinas do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância – nos hábitos de escrita dos estudantes e como esses movimentos de escrita contribuem para sua formação docente?*

Considerando que as atividades e práticas de escrita ultrapassam a resolução de problemas numéricos e a produção de relatórios técnicos, tenho como objetivo geral compreender os movimentos de escrita dos estudantes de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância – e a influência destes para a formação docente. A partir disso, tenho como objetivos específicos:

- delinear as condições de produção de sentidos dos estudantes em relação à escrita;
- compreender as influências do curso de licenciatura em Química, Modalidade a Distância, nos hábitos de escrita dos estudantes;
- analisar os movimentos de escrita dos licenciandos a partir de atividades propostas nas disciplinas Organização do Currículo e Estágio e Análise da Prática Pedagógica I.

Para a organização do texto final, optei por, no primeiro capítulo, trazer uma concisa reflexão sobre a EaD no Brasil, partindo de alguns elementos históricos sobre sua implementação, os modelos disseminados atualmente e a conjuntura desta modalidade de ensino na UFJF.

No capítulo seguinte, dou ênfase ao levantamento bibliográfico abrangendo as principais contribuições no âmbito das relações de escrita na EaD e da formação de professores de Química. A literatura da área permite situar este estudo e também apontar as necessidades de novas pesquisas sobre a temática.

No terceiro capítulo, aponto os caminhos metodológicos seguidos nesta pesquisa, apresentando os sujeitos dela e as atividades de escrita que foram desenvolvidas nas disciplinas Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo.

Por fim, no quarto capítulo, apresento as condições de produção de sentidos a partir da fala dos estudantes e as análises das atividades de escrita desenvolvidas.

Nas considerações finais, proponho apontamentos e contribuições que esta pesquisa possibilita para se repensar a escrita nas Licenciaturas em Química, na modalidade a Distância.

## 1 ELEMENTOS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Grande parte da população, nos dias atuais, inserida no “mundo da informação”, proporcionado principalmente pelo acesso à internet e aos demais meios de comunicação, procura cada vez mais autonomia para gerir seu tempo em relação à educação. Dessa forma, a EaD vem como uma possibilidade de novos caminhos para as pessoas que buscam a continuidade de seus estudos perante as atribuições da vida. A respeito da presença da EaD como modalidade de ensino, Belloni (1999) afirma que:

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender as demandas e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 1999, p. 5).

Nesse sentido, pode-se compreender que a EaD, nos dias atuais, desenvolve um papel de suma importância na proposição de políticas públicas educacionais, trazendo esta modalidade de ensino para o foco intenso de reflexões e pesquisas. Para Moran (2009a, p. 286), os atributos dessa modalidade devem ser pautados “[...] pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores mediadores e, também, pelo envolvimento do aluno” (MORAN, 2009a, p. 286). Nesse sentido, Belloni (2002) afirma:

No contexto atual do capitalismo, sobretudo com o sucesso incontestável dos sistemas midiáticos de vocação mundial (televisão e internet), o campo educacional aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora, na qual o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais (BELLONI, 2002, p. 120).

Diante dessa discussão, Moran e Belloni chamam a atenção para a qualidade da EaD, pois esta não deve atender apenas a interesses econômicos dados pelo quantitativo de estudantes matriculados. Segundo Aparici (1999, *apud* MARTINS, 2008), os projetos de EaD precisam se ancorar nos princípios básicos teórico-metodológicos da educação, em consonância com as novas exigências do mundo atual, e se apartar do modelo de ensino massificado e estandardizado.

## 1.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EaD

As questões acima apontam o contexto atual como propício para a ocorrência da Educação a Distância, tanto no que diz respeito a aspectos operacionais quanto no que diz respeito a aspectos econômicos e crescimento da demanda. No entanto, o surgimento dessa modalidade de ensino não se dá na época da internet. Talvez seja difícil definir um ponto determinante para o surgimento da EaD. No que diz respeito à história da Educação a Distância no Brasil, esta pode ser pensada a partir de gerações. Alguns pesquisadores atentam a três e outros a cinco gerações. Maia e Mattar (2007) apontam três gerações, esboçando um apanhado em que a EaD pode se encaixar:

- A 1ª geração é definida como a etapa do Ensino por Correspondência, em que temos livros, apostilas e material impresso. Em 1904, teve início a 1ª geração, com o ensino profissionalizante por correspondência, modelo este fortalecido pelo surgimento do Instituto Universal Brasileiro e do Instituto Monitor na década de 1940.
- A 2ª geração é representada pelas universidades e pelas novas mídias, como televisão, rádio, vídeos e fitas cassete. Os supletivos a distância com material impresso e as teleaulas via satélite, estimuladas por instituições não governamentais e privadas, marcam o início da geração seguinte nos anos 1970 e 1980, que têm como exemplo o amplamente conhecido Telecurso 2000, exibido na televisão em uma parceria da Fundação Roberto Marinho com a Fundação Padre Anchieta.
- Por fim, a última geração, na qual a EaD integra o modo *on-line*, caracterizada por internet, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), fóruns, vídeos, redes sociais, entre outros. A última geração é marcada pelos avanços ocorridos na década de 1990, que se estabelecem pela expansão da *internet*.

Além da visão acima descrita, Moore e Kearsley (2005) propõem cinco gerações para este modelo de ensino, como pode ser visto no quadro 01, focando agora na mídia e tecnologia, objetivos pedagógicos, recursos pedagógicos e exemplos de comunicação percebidos em cada geração.

Quadro 1: Modelos de EaD

	<b>Mídias e tecnologia</b>	<b>Objetivos pedagógicos</b>	<b>Recursos pedagógicos</b>	<b>Exemplo de comunicação</b>
<b>1880</b> <b>1ª geração</b>	Correios e imprensa	Alcançar alunos desfavorecidos socialmente	Materiais entregues nas residências (Guia de estudos)	Correios e correspondência
<b>1921</b> <b>2ª geração</b>	Rádio e TV	Proporcionar informações a distância	Material didático entregue por correio e transmissão de programas	K-7, material didático e apostilas
<b>1970</b> <b>3ª geração</b>	Universidades abertas	Proporcionar acesso a alunos não universitários, com custo reduzido e qualidade de ensino	Encontros presenciais	Áudio-vídeo e correspondência
<b>1980</b> <b>4ª geração</b>	Teleconferências	Fomentar o estudo autônomo, geralmente com o aluno estudando em casa	Instruções a distância. Encontro presencial entre alunos	Áudio conferências, rádio e TV
<b>2000</b> <b>5ª geração</b>	Internet, aulas virtuais pelo computador	Possibilitar o planejamento dos estudos realizados pelo próprio aluno em conformidade com seu tempo	Aprendizado por colaboração	Assíncrona e síncrona

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Moore e Kearsley (2005).

Os elementos acima permitem perceber as mudanças e permanências de objetivos, meios e recursos entre as distintas gerações de Educação a Distância. Vale lembrar que estas fases coexistem. Permanece a centralidade dos objetivos nos alunos, mas se, nas primeiras gerações, buscava-se alcançar os menos favorecidos socialmente, nas últimas, o que se busca é fomentar a autonomia e a administração do tempo pelos estudantes, não mais somente aqueles desfavorecidos socialmente, mas também aqueles que buscam gerir seu próprio tempo.

## 1.2 A EaD NO BRASIL E OS DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Diante do crescimento da EaD no Brasil, podemos citar o reconhecimento dessa modalidade de ensino na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Como bem destacado por Giolo (2008), a LDB

[...] concedeu estatuto de maioria para a educação a distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão. Os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União e as demais dimensões (produção, controle, avaliação e autorização) seriam regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino (GIOLO, 2008, p. 1212-1213).

De acordo com o artigo 80 da LDB, fica definido que o “[...] Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 15). Já o artigo 80 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, surge no sentido de regulamentar a LDB de 1996. Segundo Giolo (2008), em linhas gerais, este decreto coloca que:

- (a) Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quando for o caso, às diretrizes curriculares nacionais.
- (b) As instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional, ensino médio e graduação, necessitam de credenciamento especial do MEC.
- (c) Os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos.
- (d) É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa.
- (e) Os diplomas e certificados de EaD terão validade nacional.
- (f) As avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação serão realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada (GIOLO, 2008, p. 1214).

O oferecimento de disciplinas que englobem a totalidade a distância e/ou em partes para as Instituições Federais Públicas foi estabelecido pela portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Em 19 de outubro de 2005, o decreto nº 5.622 revoga o decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro 1988 e estabelece maior clareza nas diretrizes dispostas. O ensino profissionalizante, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e a Educação Básica também são contemplados e regulamentados por esse decreto. O novo regulamento estabelece

[...] que os cursos nessa modalidade devem ter o mesmo tempo de duração dos presenciais e metodologias, formas de avaliação e gestão próprias. Além disso, que são necessários momentos presenciais obrigatórios para a avaliação dos estudantes, estágios curriculares, defesas de trabalhos de conclusão de curso (se previsto na legislação) e outras atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Essas atividades presenciais obrigatórias devem ser realizadas na instituição de ensino superior ou em polos presenciais devidamente credenciados (CARNEIRO, 2012, p. 50).

Moran (2009) realça que a EaD ganha grande visibilidade e se torna política pública com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), implementada pelo Ministério da Educação (MEC). A UAB pode ser entendida como uma relação “[...] entre universidades estaduais, federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia totalizando 74 entidades e com centenas de cursos superiores a distância, de licenciatura, bacharelado, tecnológicos, especialização e extensão” (MORAN, 2009b, p. 20).

A chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior começou a ser viabilizada no final de 2005 pelo Projeto Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006). Com a implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a EaD se expande e adquire maior visibilidade no território nacional. O sistema de comunicação digital ganha força, e as ferramentas disponíveis no AVA, tais como *chat*, diário, fórum, questionário e *wiki*, até então amplamente utilizadas nas redes sociais da *web*, tornam-se importantes instrumentos para o desenvolvimento de atividades da linguagem escrita na formação superior – EaD.

De acordo com Nogueira (2010),

A EaD vem modificando o ensino formal da universidade e essa alteração contextual provoca uma mudança, nos seres humanos, de percepção temporal e geográfica. Atualmente, através de uma comunicação interativa, o ambiente virtual possibilita o encontro com pessoas de diversos lugares do mundo com interesses em comum. O ciberespaço cria uma realidade virtual onde não existem só informações, afinal o desenvolvimento tecnológico trouxe consigo novas formas de socialização, pois com essas ferramentas é possível criar vínculos afetivos, de amizade e profissionais (NOGUEIRA, 2010, p. 3).

Portanto acredito que, nessa modalidade de ensino, a leitura e a escrita são evidenciadas e valorizadas, estimulando outras formas de expressão, produção e comunicação.

Na última década, a formação de professores para a Educação Básica foi alavancada com a implementação da Educação a Distância no Brasil, juntamente com estratégias do governo que buscavam a democratização e o aumento de oferta de Ensino Superior no país, através de iniciativas como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a criação da UAB.

Para Vilaça (2011), é comum que os profissionais que estão inseridos no modelo da EaD ou que pretendem englobar novos professores para essa área tracem uma comparação com o ensino tradicional. Segundo o autor, esta oposição pode levar a concepções erradas sobre o conceito de EaD e ensino tradicional. A EaD, por ser intermediada pelas novas tecnologias, acaba garantindo *status* inovador, enquanto que o ensino tradicional é tratado como algo do passado ou em desuso. No entanto,

[...] este argumento é algumas vezes equivocadamente usado para tentar motivar professores a aceitar, adotar ou reconhecer potencialidades da EaD. As generalizações são perigosas. Afinal, a tecnologia por si só não pode garantir qualidade ao ensino. A qualidade da educação depende de uma ampla variedade de fatores. Em outras palavras, é possível ser “tradicional” em EaD da mesma forma como é possível ser “inovador” no ensino dito “tradicional” (VILAÇA, 2011, p. 96, grifos no original).

Rosa (2016, p. 179) chama atenção para o grande desafio que as IES enfrentam ao “[...] adaptar seus projetos de curso a distância às características peculiares a essa modalidade de ensino”. A autora leva em consideração a readaptação de aspectos epistemológicos, pedagógicos, organizacionais, tecnológicos e metodológicos já definidos, a fim de se garantir a oferta de cursos de qualidade e bem estruturados. Para isso, a autora traça reflexões acerca da reconfiguração da EaD tradicional para a educação *on-line*, em que

[...] a maioria do tempo de ensino e aprendizagem se realize *on-line*; os recursos didáticos digitais (*on-line*) substituam ou predominem sobre o uso de materiais impressos; a interação e a colaboração virtual pedagógica prevaleçam sobre a presencial, seguramente, em termos de quantidade e, potencialmente, em termos de qualidade; ocorra a proeminência da combinação da comunicação virtual síncrona e assíncrona, associando a aprendizagem individual com a colaborativa (ROSA, 2016, p. 179, grifos no original).

Ademais, Rosa (2016, p. 184-185, grifos no original) reflete sobre a importância de se traçar aspectos que diferenciam a EaD tradicional da educação *on-line*. A autora, por intermédio de tais ponderações em relação à educação *on-line*, elenca alguns deles:

- colaboração e conectividade favorecidas pelas TDIC;
- foco no aluno, que recebe orientações do professor, que determina e direciona, seguindo diretivas, sua participação nas atividades;
- eliminação de fronteiras que favorecem o acesso à informação a qualquer hora, em qualquer lugar do mundo, por meio da internet, e possibilita o acesso de pessoas que vivem em lugares remotos, das que têm deficiência física, e dos que não dispõem de tempo para se deslocarem aos centros de estudo;
- criação de comunidades que podem unir qualquer pessoa com interesses comuns, por meio de *website*, rede social ou *blog*, e proporcionar mais acessibilidade e conectividade;
- exploração, relacionada à possibilidade de acessar conteúdos e informações, como, por exemplo, para elaborar projetos, resolver situações-problemas, tendo em vista a importância do acesso a recursos de pesquisa nesses tipos de atividade;
- conhecimento compartilhado, possibilitado pelas redes de computadores em tempo real, de forma imediata quando conectado à internet;
- experiências multissensoriais, possibilitada por vídeo, áudio, propiciando interação aproximada ao contato pessoal;
- autenticidade, no sentido de ter acesso aos especialistas e potencializar as atividades pedagógicas; e
- acesso direto a repositórios de dados de pesquisas científicas; documentos diversos e atas de conferências também conduzem à autenticidade.

De acordo com Vilaça (2011) e Rosa (2016), não podemos pensar que a tecnologia por si só garantirá o sucesso da EaD. Outros fatores têm que ser trabalhados, como a capacitação de professores, tutores, infraestrutura de qualidade e, principalmente, os modelos pedagógicos e concepções de educação a serem adotados. Para que esses anseios sejam alcançados, devemos entender como foram instituídos os modelos de EaD.

Moran (2009a) retrata três modelos em desenvolvimento de cursos na EaD no Brasil predominantes para o ensino superior: o modelo de teleaula, o modelo videoaula e o modelo *web*. Podemos observar algumas características desses modelos no quadro a seguir:

Quadro 2: Modelos de EaD segundo Moran (2009a)

Modelos de EaD	Características gerais
Teleaula	Este modelo, viabilizado pela tecnologia via satélite, tem o professor transmitindo uma ou duas aulas por semana ao vivo em salas para os alunos. O professor-tutor local tem a finalidade de discutir e aprofundar os conhecimentos sobre as aulas dadas. Os alunos, geralmente, também recebem material de apoio impresso e realizam atividades semanais que são acompanhadas pelo professor-tutor <i>on-line</i> ou eletrônico. Os materiais complementares podem ser acessados pelo portal do curso, onde a interação ocorre por fórum em relação às atividades propostas.
<i>WEB</i>	Utiliza-se a internet como principal fator para realização dos cursos superiores, onde, além do material disponibilizado na <i>web</i> , os estudantes podem receber CD ou DVD; e também são disponibilizados materiais impressos por módulos ou disciplinas. As instituições podem usar seu próprio ambiente virtual de aprendizagem ou ambientes bem disseminados, como o <i>Moodle</i> , <i>Teleduc</i> e <i>Blackboard</i> . Este modelo possui duas vertentes: a virtual e a semipresencial. Na modalidade virtual, o aluno interage predominantemente durante todo semestre com o professor e o tutor pela internet, os encontros presenciais são destinados às avaliações, pois não apresentam polo de apoio presencial. No modelo semipresencial, o aluno possui um polo perto de casa, onde o tutor presencial atua para tirar dúvidas e participar de atividades de laboratório. O tutor <i>on-line</i> é responsável pelo suporte da disciplina no ambiente virtual de aprendizagem. A UAB é responsável por este modelo nas universidades públicas.
Videoaula	Este modelo não acontece ao vivo, o material audiovisual é produzido em estúdios. Aqui o aluno comparece em telessalas, uma ou várias vezes por semana, onde as exibições das aulas são disponibilizadas e supervisionadas pelo tutor, caracterizando assim o modelo semipresencial. No modelo <i>on-line</i> , as videoaulas estão disponíveis na <i>web</i> , CD ou DVD, deixando a cargo da disponibilidade de cada aluno para assistir. Como atividade presencial, os alunos se dirigem ao polo apenas para realizar as avaliações <i>on-line</i> .

Fonte: elaborada pelo autor com base em Moran (2009a).

É perceptível que, para Moran (2009a), os modelos de Educação a Distância ainda são diferenciados pela forma de interação utilizada. No entanto, a visão de Santaella (2003) proporciona uma perspectiva mais holística quando tratada esta modalidade de ensino pelo advento da cultura das mídias. Segundo Santaella, (2003, p. 24) a cultura das mídias “[...] não se confunde nem com a cultura de massas, de um lado, nem com a cultura virtual ou cibercultura de outro. É, isto sim, uma cultura intermediária, situada entre ambas”. Para entender a passagem de uma cultura à outra, a autora divide a era das culturas em seis tipos:

- Cultura oral: o saber e conhecimento eram partilhados oralmente, a cultura era transmitida do mais velho para o mais jovem e assim de uma geração à outra. Antes do surgimento da escrita;
- Cultura escrita: com advento da escrita, a memória de uma cultura passa a ser guardada e se torna um suporte físico a ser consultado, podendo impetrar em localidades antes inatingíveis, permitindo grande fidelidade aos fatos e pensamentos registrados;
- Cultura impressa: por intermédio da tipografia, os primeiros textos impressos em papel surgiram, permitindo que exemplares impressos se tornassem mais populares, viabilizando a democratização da informação;
- Cultura das massas: com a revolução industrial, um grande número de pessoas da zona rural é atraído para as cidades. Nesta cultura, as pessoas adquirem um comportamento com interesses coletivos; e a evolução tecnológica proporcionada pela industrialização favorece o maior acesso à informação, principalmente pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, como rádio, televisão, impresso, cinema e fotografia;
- Cultura das mídias: proporciona às pessoas novos meios de comunicação, como o videocassete, DVD e os canais fechados. Neste ponto, a população se emancipa da hegemonia da cultura de massa e passa a ter a oportunidade de escolha diante das informações disponíveis;
- Cultura digital: relação do homem com a máquina e seus avanços tecnológicos. As mídias digitais proporcionam essa interatividade; e a informação pode ser acessada de forma individual e fragmentada.

Nas palavras de Santaella (2003):

Embora a divisão que estabeleço de seis eras culturais refira-se, de fato, a eras, prefiro também chamá-las de formações culturais para transmitir a ideia de que não se trata aí de períodos culturais lineares, como se uma era fosse desaparecendo com o surgimento da próxima. Ao contrário, há sempre um processo cumulativo de complexificação: uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações (SANTANELLA, 2003, p. 25).

É importante ressaltar, em acordo com a autora, que as novas tecnologias e os novos meios de comunicação não são responsáveis por si só pelas transformações culturais:

Outro aspecto a ser enfatizado diz respeito ao fato de que as mídias e as linguagens que nelas se processam e as eras sócio-culturais que delas se originam conformam perfis cognitivos que lhes são próprios, perfis diferenciais, inconfundíveis, mas também indissociáveis, responsáveis pela multiplicação crescente de facetas do ser humano na sua aventura rumo a destinos que não podemos prever, apenas pressentir (SANTAELLA, 2010, p. 18).

Diante das transformações socioculturais e psíquicas pelas quais a sociedade vem passando nos dois últimos séculos, Santaella (2010) propõe cinco gerações de tecnologia de linguagem e de comunicação que exemplificam essas transformações em suas eras culturais e que podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Gerações Tecnológicas segundo Santaella – 2010 (continua)

Gerações tecnológicas	Exemplo de transformações
Tecnologias do reprodutível	“Produzidas com o auxílio de tecnologias eletromecânicas, as linguagens da era da reprodutibilidade técnica — jornal, foto e cinema — lançaram as sementes da cultura de massas cujo público receptor afluía nas metrópoles que despontavam como frutos da explosão demográfica” (p. 18)
Tecnologias da difusão	“O gigantismo de sua penetração adveio não apenas da sua expansão no espaço, mas, sobretudo, do seu poder de difusão, que é responsável pela ascensão da cultura de massas e que se tornou mais agudo com a transmissão via satélite” (p. 18).
Tecnologias do disponível	“Os processos de comunicação que essas tecnologias instauram são mais segmentados, voltados para públicos específicos e até mesmo para escolhas individuais, como nas redes de televisão a cabo, no vídeo cassete, nas máquinas de xérox, no <i>walkman</i> etc.” (p. 18).
Tecnologias do acesso	“[...] é o advento da internet, um universo de informação que cresce ao infinito a passos largos e se coloca ao alcance da ponta dos dedos. Acesso é o traço mais marcante desse espaço virtual, que passou a ser chamado de ciberespaço logo depois que o escritor William Gibson, em 1984, lhe deu esse imaginativo batismo. É um espaço que está em todo lugar e em nenhum lugar, no qual praticamos e produzimos eletronicamente” (p. 18-19).

Quadro 3: Gerações Tecnológicas segundo Santaella – 2010 (conclusão)

Tecnologias da conexão contínua	“Na medida em que a comunicação entre as pessoas e a conexão com a internet começaram a se desprender dos filamentos de suas âncoras geográficas — <i>modems</i> , cabos e <i>desktops</i> — espaços públicos, ruas, parques, todo o ambiente urbano foram adquirindo um novo desenho que resulta da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo” (p. 19).
---------------------------------	--

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Santaella (2010).

Diante das gerações tecnológicas descritas, entendo que a EaD, segundo os moldes da UAB, se enquadre nas “Tecnologias da conexão contínua”, viabilizada pelos AVAs por intermédio da educação *on-line*, definida anteriormente por Rosa (2016).

Apesar das fases da EaD, como descreve Moran (2009a), ou da cultura das mídias, exposta por Santaella (2003), percebo que outros fatores, como estratégias pedagógicas e diversidade de interação, podem contribuir não apenas para definir que tipo, modelo, era, geração, etc. temos na EaD; mas sim ajudar a construir efetivamente uma aprendizagem significativa, diante de uma modalidade de ensino tão importante para as atuais características de nossa sociedade.

Pensando nas estratégias pedagógicas e nas formas de interatividade que a EaD pode proporcionar, Valente (2003) ressalta que, diante do número de brasileiros a serem educados e das dimensões territoriais do Brasil, a EaD aparece como uma solução para tal desafio. Contudo, o autor tece críticas em relação a esta modalidade de ensino, pois, em sua grande maioria, observa-se uma transposição do modelo de ensino tradicional, “[...] viabilizada porém por meio de recursos tecnológicos digitais. A discussão ainda está centrada em meios de comunicação e existência de material de apoio. Muito pouco tem sido falado sobre as questões pedagógicas” (VALENTE, 2003, p. 139).

Valente (2003), diante dessas ponderações, atenta para a construção do conhecimento e não à transmissão de informações na EaD. O autor entende que há uma grande diferença entre informação e conhecimento. A informação parte da organização de dados que podem ser transmitidos sem se preocupar com o significado, enquanto que

[...] o conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É algo construído por cada um, muito próprio e impossível de ser passado para o outro – o que é passado é a informação que advém desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si (VALENTE, 2003, p. 140).

Assim, Valente (2003), em sua diferenciação entre informação e conhecimento, relembra os significados entre ensino e aprendizagem que estão ligados diretamente a esta diferenciação. O ensino se ampara na difusão das informações, ou seja, no depósito massivo de informação, como mencionado por Paulo Freire de “Educação Bancária”, baseado na reprodução e memorização das informações que o professor transmite para os estudantes. O significado da aprendizagem requer a construção do conhecimento, “[...] o aprendiz deve processar a informação que obtém interagindo com o mundo dos objetos e das pessoas. Essa interação coloca o aprendiz diante de problemas e situações que devem ser resolvidos e, para tanto, é necessário buscar certas informações” (VALENTE, 2003, p. 140).

A atribuição de significado diante das informações dadas se faz pelo processamento e interpretação das mesmas, e é neste processo que se dá a construção do conhecimento (VALENTE, 2003). O autor entende que, na EaD, o modelo de transmissão de informações baseado no ensino tradicional é valorizado em detrimento do modelo que favoreça a construção do conhecimento. Para Valente (2003), nesta modalidade educacional,

[...] a intervenção do educador fica ainda mais importante, pois a interação é intermediada por uma tecnologia e não existem os gestos, o olho-no-olho, os elementos usados em situações presenciais que o aprendiz pode usar para compensar certas deficiências de comunicação. Na EAD a qualidade da interação professor-aluno e entre alunos é fundamental e determina qual abordagem pedagógica está sendo utilizada (VALENTE, 2003, p. 140).

Assim, o vislumbre de se aliarem estratégias pedagógicas e a interação entre educador e aprendiz é de extrema importância para modificar este cenário e caminhar no sentido de proporcionar meios de atingir a construção do conhecimento na EaD.

Valente (2003) descreve três tipos de abordagens pedagógicas presentes na EaD como formas de interação. Abordagens tais que, no meu entendimento, definem e caracterizam os modelos de EaD construídos ao longo da história. De acordo com o quadro a seguir, podemos observar as principais características das abordagens pedagógicas e as formas de interação:

Quadro 4: Abordagens pedagógicas diante de diferentes interações segundo Valente (2003)

Abordagens pedagógicas	Características
<i>Broadcast</i>	Neste tipo de abordagem não ocorre interação professor-aluno, a informação é organizada sistematicamente e enviada para o aprendiz, através de material impresso, televisão, rádio, CD-ROM e internet. O professor não recebe nenhuma resposta sobre como o aluno está assimilando ou compreendendo a informação. Abordagem utilizada para se alcançar um grande número de pessoas, ou seja, as grandes massas.
Escola virtual ou virtualização da escola tradicional	Práticas educacionais presentes no ensino tradicional são implementadas para EaD, proporcionada por meios tecnológicos. Professor como detentor da informação, com a função de transmiti-la ao aluno. Nesta abordagem, por intermédio da tecnologia, ocorre interação entre professor e aluno. Com o acesso à informação, o aluno pode apenas armazená-la ou processá-la, convertendo-a em conhecimento. Diante da informação fornecida, o professor pode verificar o nível de conhecimento do estudante, através de situações-problemas ou avaliações. Apesar de esta abordagem ter a intenção de promover a construção do conhecimento, em uma aprendizagem crítica, contínua e autônoma, é perceptível que esta transposição do ensino tradicional para a EaD produz um aluno frustrado e sozinho diante da metodologia utilizada.
O estar junto virtual	Com a internet, a interação professor-aluno pode ser absorvente, criando condições que permita ao professor “estar junto”, lado a lado, para auxiliar ao máximo o aluno. Com esta abordagem, o professor cria condições de acompanhamento e assessoramento do aluno, promovendo sentido e significado no processamento das informações, para posterior aplicação, transformação na construção e reconstrução de novos conhecimentos.

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Valente (2003).

Assim, Valente (2003) conclui que

[...] as discussões acadêmicas, em geral, negligenciam o aspecto pedagógico e o foco se reduz aos aspectos comunicacionais como, por exemplo, os meios tecnológicos usados ou a existência de material de apoio. No entanto, como foi abordado, é a concepção educacional que orienta os outros aspectos fundamentais das atividades de EAD como o papel do professor, o tipo de material de apoio, as facilidades de comunicação, a necessidade de se combinar ações presenciais e a distância, a colaboração entre alunos e a avaliação da aprendizagem (VALENTE, 2003, p. 142).

Como descrito, as várias abordagens pedagógicas estão inseridas e são percebidas em vários modelos de EaD. No entanto, creio que esta mescla de abordagens deva sempre ser

pensada no ato de promover meios que possibilitem a construção da aprendizagem, com o conhecimento adquirido que ultrapasse a repetição e memorização da informação.

A respeito do modelo semipresencial, o qual é adotado pelo curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância, em sua relação com as aulas presenciais, Tori (2009, p. 121) aponta que dois dos “[...] ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares”. E é essa interseção entre o ensino presencial e a distância que se caracteriza como semipresencial ou *blendedlearning*.

Voigt (2007) relata que, no cenário atual em que vivemos, a educação semipresencial é permitida pela legislação vigente. Não é possível rejeitar a educação presencial nem escapar da EaD. É importante refletir sobre a possibilidade de complementaridade dessas modalidades de ensino. Esse sistema híbrido, que se configura como educação semipresencial, permite o usufruto dos benefícios das duas modalidades. São exigidos momentos para deslocamento presencial, mas não é uma necessidade diária. Nesse sentido, “[...] A quantidade e a duração de momentos presenciais devem ser definidas de acordo com disposições legais e com os objetivos a serem alcançados. Em vez de encontros semanais, pode-se, por exemplo, optar por intervalos maiores [...]” (VOIGT, 2007, p. 54). Resguardando a flexibilidade no processo de aprendizagem, Tori (2009, p. 121) reforça essa ideia de que, na educação semipresencial,

[...] os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados.

Assim, a educação semipresencial

[...] é como uma ponte que liga a modalidade presencial clássica com a moderna educação a distância, possibilitando usufruir das vantagens das duas. A figura da ponte não quer ser apenas uma opção conciliatória. A ponte está aí para permitir o trânsito entre os dois lados. A ponte existe em função dos lados e não em função de si mesma. Às vezes, se permanece mais tempo em um lado, às vezes, no outro (VOIGT, 2007, p. 54).

Os modelos de EaD vêm crescendo e estão acessíveis para os estudantes de acordo com suas disponibilidades, ou seja, as escolhas devem ser feitas levando em consideração o

reconhecimento e a credibilidade de cada curso, bem como a melhor forma desse estudante se adequar a cada modelo.

### 1.3 A EaD NA UFJF

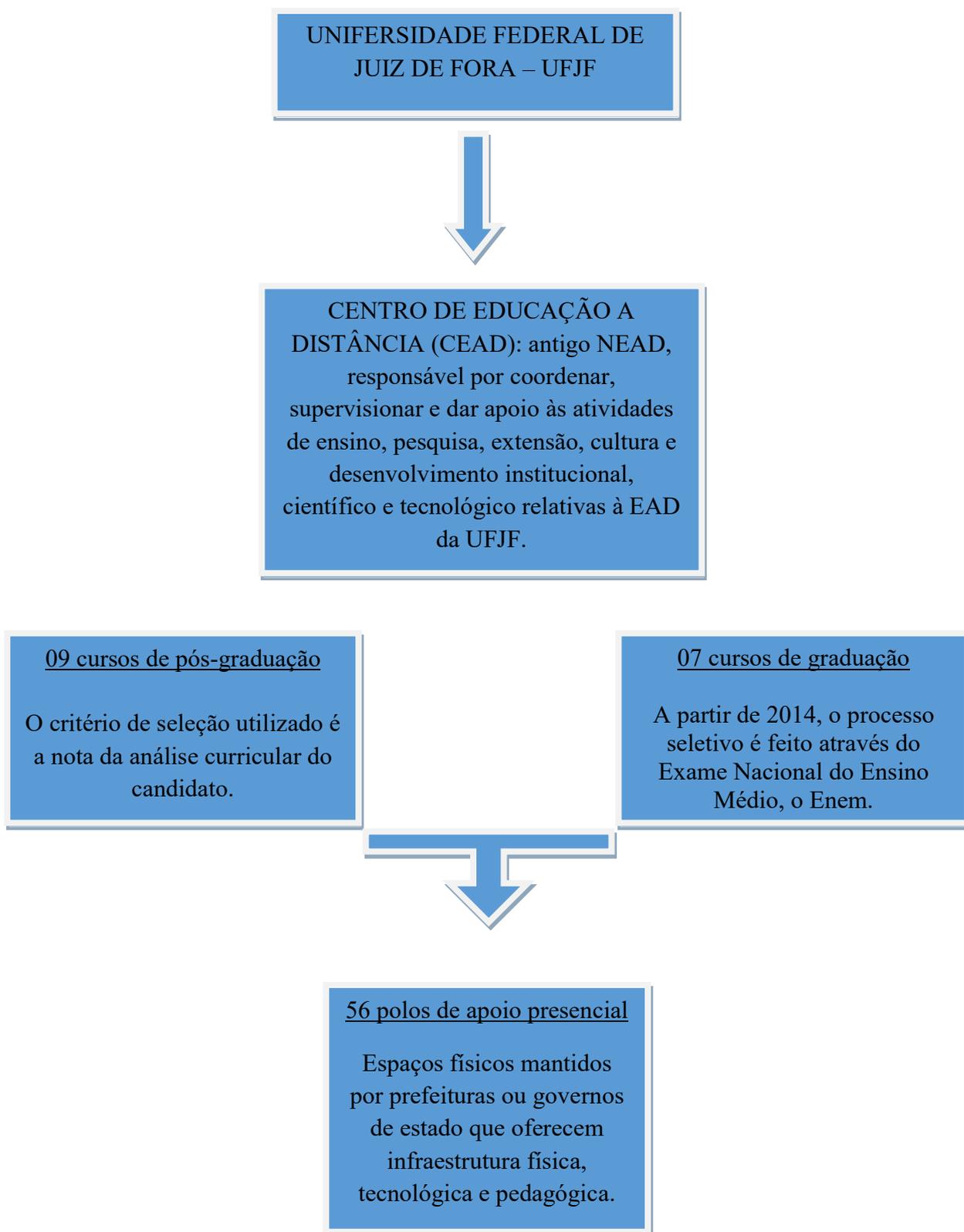
No caso da UFJF, o Centro de Educação a Distância (Cead) “[...] tornou-se responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico relativas à Educação a Distância (EaD) da UFJF” (UFJF, 2014, p. 1). O Cead disponibiliza vários cursos de pós-graduação e graduação. Assim, a proposta de trabalho tem como desígnio o curso de licenciatura em Química, que tem como objetivo:

[...] promover uma sólida formação teórico-prática e profissional nos campos da educação e das ciências naturais, de forma integrada e contextualizada. Ele pretende fomentar uma reflexão crítica acerca do papel das ciências da natureza em nossa sociedade a partir do entendimento de sua dinâmica sócio-histórica. A formação de futuros professores está voltada para a compreensão dos processos de produção e uso de novas tecnologias midiacionais na educação científica, reconhecendo seu potencial e suas limitações (CEAD, 2015, p. 1).

As características gerais da educação semipresencial presentes no curso de Química EaD e no formato da Educação a Distância na UFJF permitem compreender em quais condições a pesquisa está inserida. Condições essas que são demarcações intrínsecas ao objeto de estudo e condicionantes para as análises.

A figura a seguir esboça um panorama geral da EaD na Universidade Federal de Juiz de Fora:

Figura 1: EaD na UFJF



Fonte: elaborada pelo autor com base em informações obtidas em <http://www.cead.ufjf.br/>.

Quanto ao curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância, este é

[...] pertencente ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), forma professores para atuar no 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ele é parte do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) do MEC, o qual é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e também destinado à demanda social (UFJF, 2017, p. 1).

Possui duração de nove períodos e exige encontros presenciais, o que lhe garante características da educação semipresencial. Como descreve Tori (2009), em que o

[...] fato de que, em uma atividade de aprendizagem, há, além da relação aluno/professor, duas outras que também contribuem para a sensação de presença por parte do aprendiz: aluno/aluno e aluno/conteúdo. É possível, por exemplo, que em determinada atividade o professor esteja distante fisicamente, mas os colegas estudantes compartilhem o mesmo laboratório, manipulando ao vivo o conteúdo do experimento que realizam. Nesse exemplo, há uma mistura de relações “a distância” e “presenciais” na mesma atividade (TORI, 2009, p. 123, grifos no original).

Geralmente, os sábados são destinados à realização de aulas práticas e avaliações presenciais. Para tais atividades, o curso contempla cinco polos de apoio presencial localizados em municípios do Estado de Minas Gerais (Barroso, Cataguases, Ilícinea, Juiz de Fora, Sete Lagoas). Os polos são equipados com laboratório de informática, destinado aos estudantes que não possuem acesso à *web* ou desejem acessar do local os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). O curso conta com o sistema de tutoria presencial e a distância de apoio aos discentes e docentes.

Dos quatro anos e meio de curso (nove períodos) regulamentados pela matriz curricular, nota-se que as disciplinas específicas da educação estão presentes desde o primeiro período de curso. Divididas em:

- 1º período: Sociologia na Escola I;
- 2º período: Introdução ao Ensino de Ciências;
- 3º período: Sociologia da Escola II e Psicologia da Adolescência;
- 4º período: Didática do Ensino de Química I e Seminários de Ensino;

- 5º período: Didática do Ensino de Ciências da Natureza, Organização do Currículo, Educação e Cidadania, Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Avaliação da Aprendizagem;
- 6º período: Estágio e Análise da Prática Pedagógica II;
- 7º período: Didática do Ensino de Química II;
- 8º período: Estágio e Análise da Prática Pedagógica III;
- 9º período: Estágio e Análise da Prática Pedagógica IV.

O processo seletivo do Curso de Licenciatura em Química a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora não ocorre regularmente. Como o curso é financiado pela CAPES, a UFJF só pode disponibilizar o processo após a autorização do respectivo órgão através de edital público para o processo seletivo, no qual se utilizam as notas do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

## 2 EaD, LINGUAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para a presente pesquisa, que buscou compreender os movimentos de escrita do curso licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância, fizeram-se necessárias a imersão e a reflexão no âmbito das atuais discussões no campo de pesquisa da Educação em Ciências. Para isso, o levantamento bibliográfico foi realizado no *site* da ABRAPEC, mais especificamente nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), englobando os seis últimos encontros, no período de 2005 a 2015, por meio dos trabalhos completos publicados e apresentados oralmente. Acredito que o ENPEC seja representativo das atuais produções da área, estabelecendo um campo de reflexões acerca da proposta desta dissertação.

A partir da leitura de todos os títulos e resumos dos artigos disponibilizados, foram selecionados aqueles que tivessem relação com o assunto de interesse. Os critérios de busca foram os seguintes:

- Linguagem, com ênfase na escrita (critério I);
- Formação de professores na área de Ciências (critério II);
- Educação a Distância (EaD) (critério III);
- Análise do Discurso de linha Francesa na área de Ciências (critério IV).

A consulta não se deu isoladamente para cada critério, e sim por pares. Ou seja, para a seleção de algum trabalho, ele deveria englobar pelo menos dois dos critérios mencionados acima. Dez artigos de interesse foram selecionados e estão destacados no quadro abaixo:

Quadro 5: Artigos selecionados dos ENPECs 2005 - 2015

Ano	Publicações	Autores
2005	—————	
2007	<p>- A Educação a Distância na formação do professor de Física: análise de trabalhos publicados no período 2000-2006.</p> <p>- Formação de professores de Física a distância: em busca de novas práticas.</p>	<p>- Silva e Rego.</p> <p>- Fernandes <i>et al.</i></p>
2009	<p>- A sala de aula virtual de Educação Ambiental: escrita como produtora de si-mesmo.</p>	<p>- Freitas <i>et al.</i></p>
2011	<p>- A formação de professores de física nas políticas públicas educacionais: a modalidade a distância.</p> <p>- A linguagem na Educação em Ciências: um mapeamento das publicações dos ENPECs de 2005 a 2009.</p>	<p>- Araújo e Vianna.</p> <p>- Nicolli, Oliveira e Cassiani.</p>
2013	<p>- A Análise de Discurso como dispositivo analítico em pesquisas de Educação em Ciências.</p> <p>- A pesquisa sobre linguagem e ensino de ciências no Brasil em teses e dissertações (2000-2011).</p> <p>- Sentidos atribuídos à escrita por Licenciandos em Química na modalidade a Distância.</p>	<p>- Galieta e Almeida.</p> <p>- Souza <i>et al.</i></p> <p>- Cabral, Flôr e Moura.</p>
2015	<p>- Subvertendo relações de forças no ensino de ciências com correspondência na escola.</p> <p>- Uma análise de textos argumentativos de graduandos em química.</p>	<p>- Amorim e Magalhães.</p> <p>- Souza e Queiroz.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse primeiro momento, o quadro com os títulos dos artigos apresenta apenas caráter quantitativo, demonstrando o número de artigos de acordo com o ano de publicação no evento. É possível verificar que, em 2005, nenhum artigo foi selecionado, por não obedecer aos critérios estabelecidos de procura. Dos 10 artigos selecionados:

- 04 estabelecem relação com os critérios I e II;
- 03 englobam os critérios II e III;
- 02 se adequam aos critérios II e IV;
- 01 apresenta todos os critérios.

Diante deste levantamento, é perceptível que o critério “Formação de professores na área de Ciências” está presente em todos os artigos escolhidos, demonstrando que, para a pesquisa proposta, a formação inicial e continuada de professores se confirma como campo de estudo e se encontra relacionada com diferentes temáticas na área da educação em ciências.

Num segundo momento, resolvi ampliar minha busca por artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO), onde estão disponíveis periódicos científicos brasileiros no formato de uma biblioteca eletrônica. Outra fonte de pesquisa foi a Revista Científica em Educação a Distância – EaD em Foco – da Fundação Centro de Ciências e Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e que possui suas publicações também em formato eletrônico.

A pesquisa na SciELO foi realizada utilizando a aba de pesquisa “periódicos” e o campo “lista por assunto” com a expressão EaD. Na vasta descrição de artigos que surgiram, minha seleção continuou levando em consideração a leitura dos resumos dos artigos que estabelecessem relação com os critérios estipulados no primeiro momento deste levantamento. É importante salientar que, ao analisar a busca na SciELO, alguns artigos selecionados se referiam a publicações na revista EaD em Foco, o que me levou a revisar todas as edições disponíveis desta revista. A seleção de artigos em ambos os casos obedeceu também ao limite temporal de 2005 até 2016. No caso da EaD em Foco, a revista possui suas publicações a partir de 2010. No quadro abaixo, temos os artigos selecionados:

Quadro 6: artigos selecionados na SciELO e revista EaD em Foco

<b>Ano</b>	<b>Publicações</b>	<b>Autores</b>
2005	Educação a Distância e Inovação Tecnológica	- Belloni
2007	Leitura e escrita via internet: Formação de professores nas áreas de Alfabetização e Linguagem	- Freire <i>et al.</i>
2014	Leitura e escrita em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: O papel da mediação pedagógica nesse contexto	- Rigo e Vitória (2014)
2015	A Experimentação no Contexto Brasileiro da Formação de Professores em Ciências na EaD  Formação de Professores na Educação a Distância e a Prática Reflexiva  Educação a Distância <i>Online</i> e Formação de Professores: práticas de pesquisas em Educação Matemática no estado de São Paulo	- Heckler, Motta e Galiazzi  - Teixeira e Almeida  - Paulin e Miskulin

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar de realizar o levantamento bibliográfico em dois momentos, a discussão dos artigos não se dará isoladamente; a reflexão dos autores e os apontamentos que esta pesquisa pretende pontuar devem proporcionar uma percepção do cenário em que a EaD se encontra, ante a questão de pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

Como a presente pesquisa acontece no seio da EaD, é de suma importância pensar o contexto desta modalidade de ensino com a inovação tecnológica que vem garantindo/permitindo possibilidades de (re)pensar atribuições valorizadas para a construção do conhecimento na Educação a Distância. Neste aspecto, Belloni (2005) tece reflexões de grande valor.

A autora aborda a EaD no processo de ensino e aprendizagem mediados pelas TIC, chamando a atenção para o ato de se confundir inovação técnica com inovação tecnológica. Destaca também a necessidade de transpor as discussões que tratam a EaD apenas como uma modalidade, ir além e pensá-la como método no sentido de refletir ações para ensinar e aprender.

A autora supracitada menciona que a EaD, no contexto mundial, aparece não apenas como uma modalidade regida pelos interesses da sociedade capitalista, mas sim “[...] como um novo modo de acesso à educação, mais adequado às aspirações e características das diferentes clientelas, especialmente os mais jovens” (BELLONI, 2005, p. 188). Assim, Belloni (2005), diante do avanço técnico das TIC, percebe a importância das políticas públicas para se compreender e se adequar às inovações educacionais e pedagógicas.

Para a autora, a EaD já ultrapassou o conceito de política pública para solucionar processos de acesso à educação e vem se tornando necessária para o sistema educacional, principalmente para a população adulta, tanto para a graduação, ou seja, formação inicial, quanto à formação contínua, partindo para a educação ao longo da vida, centrada nas necessidades de cada indivíduo. Belloni (2005, p. 189) indica que a formação continuada

deve estar voltada para as demandas do indivíduo emancipado, capaz de competir no mercado, não porque foi treinado para isto, mas justamente porque é emancipado e, portanto, capaz de agir politicamente, ou seja, como cidadão e profissional, capaz de agir de modo competente em situações novas e complexas.

Em relação ao exposto, Belloni (2005) tece argumentos direcionados à EaD no que tange à educação aberta e relembra que a EaD se diferencia da modalidade presencial, pois trata do conceito de dimensão espacial, pautada na distância física entre estudante e professor, intermediada pela tecnologia e exigindo inovações organizacionais, didáticas e pedagógicas. A educação aberta ou aprendizagem aberta atua a fim de promover um processo mais flexível e autônomo de educação, permitindo diversidade de acesso aos estudantes e favorecendo novas modalidades de ensino. Assim a aprendizagem aberta “[...] requer um processo de ensino centrado no ‘aprendente’, considerado um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem” (BELLONI, 2005, p. 190, grifo no original).

O processo de aprendizagem, estimulado pelas características da aprendizagem aberta, exige que o estudante, diante de uma educação mais flexível, se torne autônomo quando integrar tais características e sempre esteja atento às transformações ocorridas na sociedade:

As grandes transformações sociais — especialmente a compressão do tempo e do espaço provocada pelo desenvolvimento das TIC, gerando novos ritmos de trabalho e de vida, novos ambientes, novos instrumentos, novas linguagens ou formas de expressão — exigem do indivíduo do século XXI novas competências comunicacionais, novos modos de aquisição de saber (aprender a aprender, reaprender constantemente), inclusive do saber sobre o mundo contemporâneo e a diversidade humana em uma cultura mundializada (BELLONI, 2005, p. 190).

Assim, é importante trazer novamente a discussão mencionada por Belloni (2005), a que se refere à mudança de modalidade para método em relação à EaD, ou seja, abandonar apenas o pensamento para as possibilidades organizacionais de ensino e investir nos modos de aprender e ensinar promovidos pelos avanços tecnológicos disponíveis à sociedade. É nesse sentido que ocorre a interação e integração das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), permitindo novas propostas pedagógicas. O uso das TIC como parte do processo de aprendizagem

[...] deve considerar duas dimensões, que são inseparáveis como duas faces da mesma moeda. O uso de um material como ferramenta pedagógica implica, para ser realmente eficaz e criativo, a análise dos aspectos formais deste material, ou seja, uma leitura crítica, que o coloque como objeto de estudo e de reflexão no processo de aprendizagem. Como ferramenta, o meio técnico é um instrumento didático e pedagógico, a serviço do professor e do aluno naquele processo. Como objeto de estudo, ele é uma oportunidade de formação do usuário crítico, competente e criativo, tanto para o estudante quanto para o professor (BELLONI, 2005, p. 192).

Belloni (2005, p. 193) ainda conclui lembrando que educação e tecnologia sempre estiveram lado a lado e que, diante das ferramentas pedagógicas, “[...] as técnicas devem ser consideradas como meios e não como conteúdos de educação e, por consequência, que a informática e as TIC não são disciplinas”. São partes integradoras das metodologias de ensino.

As inovações tecnológicas podem ter um fim em si mesmas se tratadas com deslumbramento, como afirma Belloni (2005), pois podem ser tratadas como uma opção milagrosa para as dificuldades educacionais quando confundidas com as inovações pedagógicas. A ferramenta pedagógica de

[...] ensino-aprendizagem deve se constituir numa inter-relação entre sujeitos (professor-aluno, alunos-aluno), que pode ser ou não mediada pelas mídias ou tecnologias, em busca da autonomia na produção de conhecimentos que

tenham significado social. É preciso não só radicalizar a democratização do acesso a esses materiais, mas também promover a apropriação criativa destas máquinas, de forma a permitir que o cidadão do novo milênio se torne um usuário criativo dos artefatos tecnológicos e não seja dominado por eles (BELLONI, 2005, p. 195).

Tal perspectiva mencionada para o ensino e a aprendizagem que valorize a autonomia do sujeito, em sua relação com a construção do conhecimento emancipatório mediada pelas TIC, acaba por fornecer uma alternativa para se romper com a concepção tecnicista, que trata as TIC apenas como aparatos pedagógicos.

A questão da linguagem, de forma geral, é tratada por Nicolli, Oliveira e Cassiani (2011) e Souza *et al.* (2013) em escritos nos quais os autores buscam um levantamento bibliográfico na perspectiva da área de ciências. Para Nicolli, Oliveira e Cassiani (2011), as reflexões sobre a linguagem e a educação em ciência englobam discussões das apresentações orais dos ENPECs de 2005 a 2009, em que

[...] o interesse, pela realização do mapeamento, se inicia quando percebemos existir, nos trabalhos apresentados no ENPEC, uma grande polissemia sobre a palavra “Linguagem”, especialmente no Grupo de Trabalho “Linguagem, cultura e cognição”. Reconhecendo que essas inúmeras diferenças existem e que são, muitas vezes, atravessadas de uma falsa transparência, como se o sentido fosse um só, é que consideramos importante, nesse trabalho, explicitar esse fenômeno da língua que é a polissemia (NICOLLI; OLIVEIRA; CASSIANI, 2011, p. 2, grifos no original).

As autoras buscaram aporte teórico na Análise do discurso de linha Francesa (AD), na qual “[...] a linguagem não é vista como suporte de pensamento, nem como mero instrumento de comunicação, pois os sentidos não estão atados às palavras e nem são passíveis de interpretações únicas” (NICOLLI; OLIVEIRA; CASSIANI, 2011, p. 3).

No caso de Souza *et al.* (2013), o estudo da linguagem no ensino de Ciências busca a reflexão pelo levantamento de resumos de teses e dissertações brasileiras de 2000 a 2011 no banco de dados da CAPES<sup>3</sup>, em que se procura

[...] uma classificação do conjunto dessa produção com base nos seguintes descritores: tipo de instituição, ano de defesa, grau de titulação acadêmica, espaço de interação, nível de ensino, área de interesse, objeto de estudo, tipo de linguagem estudada, foco temático, referencial teórico e metodologia de análise (SOUZA *et al.*, 2013, p. 3).

---

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Dos descritores que chamam a atenção para nossos estudos, temos o “espaço de interação”, em que Souza *et al.* (2013) percebem, mesmo que de forma pouco expressiva, o espaço virtual com 6% dos trabalhos produzidos como campo de pesquisa da linguagem e do ensino das ciências. Mesmo que não especificado pelos autores, acredito que na EaD tal fato mostra a carência de pesquisas que articulam a linguagem e a EaD na área de ensino de Ciências.

Com o levantamento feito por Nicolli, Oliveira e Cassiani (2011) no que diz respeito à EaD, as autoras ainda destacam que

[...] a falta de aprofundamentos sobre o conceito de linguagem e também de discurso nos trabalhos resultam num caleidoscópio de sentidos na utilização dos termos. Mesmo considerando que a linguagem não é transparente e a polissemia faz parte de um fenômeno linguístico há que se avançar com aprofundamentos teóricos sobre esses sentidos e explicitar em que formações discursivas esses trabalhos estão ligados se a pretensão é estudar essa área (NICOLLI; OLIVEIRA; CASSIANI, 2011, p. 5).

Diante dessa fala, devemos pensar como os trabalhos da área de linguagem e o ensino de ciências tratam seu *corpus* de pesquisa dentro de seu referencial teórico-metodológico. Como a atual pesquisa tem interesse na AD e como esta se associa nas produções da área de ciências, no qual

[...] tem passado por uma releitura no contexto da pesquisa em Educação em Ciências e gerado uma produção já considerável não apenas do ponto de vista quantitativo mas, sobretudo, por consistir em um campo teórico-metodológico fértil para se (re)pensar questões específicas do ensino de ciências (GALIETA; ALMEIDA, 2013, p. 2).

De acordo com as autoras e os conceitos da AD, a “[...] linguagem, para os analistas dos discursos, não é vista apenas como um suporte do pensamento ou mero instrumento de comunicação” (GALIETA; ALMEIDA, 2013, p. 2), ou seja, a linguagem não é transparente e perceptível de única interpretação, ela é constituída pela pluralidade de possíveis sentidos. Nesse contexto, a AD vem se firmando como campo de pesquisa do ensino de ciências.

Galieta e Almeida (2013), ao analisarem quatro trabalhos que tratam dos discursos de professores (textos do ENEM, animações audiovisuais, textos didáticos e de divulgação científica) por intermédio do aporte teórico da AD, permitem perceber que

[...] o discurso pode assumir uma pluralidade metodológica mesmo quando se apoiam em conceitos de uma mesma teoria. Por outro lado, entendemos que reflexões acerca da apropriação dessa disciplina por pesquisas em Educação em Ciências devem ser estimuladas e efetuadas de modo a avançarmos nas reais contribuições que seus resultados podem (e devem) repercutir no ensino de ciências da educação básica (GALIETA; ALMEIDA, 2013, p. 7).

Amorim e Magalhães (2015) analisaram a troca de correspondências entre a estagiária e estudantes da escola, objetivando entender o funcionamento das relações de força e mecanismos de antecipação constituídos nesta relação discursiva. Para o autor, essa atividade rompeu em certa medida com relações de forças pré-estabelecidas, modificando os mecanismos de antecipação, “[...] mostrando-se como um potencial para promover a expressão dos estudantes no contexto autoritário do ensino de ciências, além de evidenciar o êxito do trabalho colaborativo” (AMORIM; MAGALHÃES, 2015, p. 1).

A respeito de trabalhos que discutem a linguagem no âmbito da EaD, Rigo e Vitória (2014) tratam da mediação pedagógica no contexto dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) por intermédio da leitura e escrita em um curso oferecido para professores do Ensino Fundamental. As pesquisadoras, baseadas nas teorias de Vygotsky e Feuerstein, destacam que, para todo processo de ensino e aprendizagem, a mediação é ato fundamental, sendo capaz de criar condições para a construção de significados diante de aspectos culturais de cada indivíduo. Assim, no âmbito escolar e em seu cotidiano, as interações através da mediação pedagógica devem ser estimuladas e planejadas por um mediador.

A mediação pedagógica sobre os processos de leitura e escrita proporcionou “[...] detectar formas de mediação e resolução de entraves, possibilitando-nos auxiliar para que o desenvolvimento possa ser enriquecido e para que novos saberes possam emergir de forma autônoma e compartilhada” (RIGO; VITÓRIA, 2014, p. 09). Assim, diante do estudo proposto por Rigo e Vitória (2014), a mediação pedagógica se deu no AVA, a fim de se propor um ambiente de confiança entre os participantes, criando, compartilhando e trocando experiências, características estas bem comuns nas comunidades virtuais. Para as autoras, o professor mediador deve possuir condições de criar um ambiente entre os participantes que preze pelo “[...] diálogo, o respeito às diferenças e às emoções” (RIGO; VITÓRIA, 2014, p. 10).

Cabral, Flôr e Moura (2013) buscam compreender os sentidos atribuídos à escrita por licenciandos em Química e como o curso pode influenciar em seus hábitos de escrita. O estudo proposto se deu pela aplicação de um questionário, por meio do qual se pretendia

compreender as atividades escritas e as influências destas ao longo do curso de licenciatura em Química a distância e tendo como foco o hábito e o gosto dos estudantes pela escrita.

Os autores, ao analisarem as respostas dos questionários, traçaram uma relação dos sentidos produzidos pelos estudantes, em relação à percepção da escrita ao longo da vida, da graduação, na comunicação e na atuação profissional. Assim, Cabral, Flôr e Moura (2013, p. 6), por exemplo, no âmbito da relação escrita e profissão, entendem que alguns estudantes tratam a escrita como uma forma prazerosa, enquanto outros a enxergam como obrigatoriedade que traz a profissão; entre escrita e fala, percebe-se que a “[...] escrita parece configurar-se como um espaço mais seguro do dizer, onde o julgamento do outro, no caso o professor, fica em suspenso até haver um retorno da leitura do material produzido”; para o cálculo e a escrita, percebe-se a valorização da escrita para a área das ciências humanas em relação a exatas; no caso da escrita escolar como parâmetro, sugerem “[...] uma valorização por parte dos estudantes e da academia de uma forma de escrita aprendida na escola, muito fundamentada nas normas gramaticais, ortográficas e do gênero textual acadêmico” (CABRAL, FLÔR; MOURA, 2013, p. 6).

Dessa forma, Cabral, Flôr e Moura (2013) concluem que:

- As preferências por gêneros de escrita refletem a oposição muitas vezes apontada pela literatura entre ciências e artes, quantitativo e qualitativo, escola e mundo, na medida em que os estudantes que têm preferência por relatórios e textos de conteúdo acadêmico mencionam a escrita para a licenciatura, enquanto aqueles que escrevem poemas, diários não a mencionam.
- As respostas mostram que não há necessidade nem possibilidade de uma polarização ou categorização em estudantes que gostam ou não gostam de escrever. Há sim um deslocamento entre esses polos, acionado também pela participação no curso de graduação (CABRAL; FLÔR; MOURA, 2013, p. 8).

Freitas *et al.* (2009), vinculadas a um Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental à época, argumentam sobre o potencial da escrita na modalidade distância. A respeito da temática de que tratam, chamam a atenção para o questionamento de como

a formação de professores, das diferentes licenciaturas, tem trabalhado a leitura e a escrita em sala de aula? A vivência das autoras em cursos de Licenciatura, se não chega a ser suficiente para generalizar, pode ser indício de que os alunos, futuros professores, pouco escrevem de mão própria. Estão mais acostumados à cópia, e quando solicitados a escrever têm muita dificuldade (FREITAS *et al.* 2009, p. 3).

Freitas *et al.* (2009, p. 10) apontam para a intensificação da escrita, proposta por atividades de um curso de Pós-graduação em Educação Ambiental, em que os cursistas registravam, em *blogs* pessoais, suas dificuldades, trajetórias, impressões e desafios com relação aos exercícios propostos ao longo do curso, buscando reflexões à luz da Análise Textual Discursiva pelo “[...] potencial da escrita no desenvolvimento do ser humano”, intensificada pelo exercício da escrita recursiva solicitada aos cursistas.

As autoras comentam que, em um dos relatos produzidos por uma estudante, esta justifica seu distanciamento da escrita por ser profissional da Química. Isso corrobora a ideia de muitos profissionais da educação de que as práticas de leitura e escrita são papel exclusivo para os professores de Língua Portuguesa. Para as pesquisadoras, o exercício de reescrever e o ato de fazer da escrita como produtora do si mesmo caminha no sentido de compreender e aprender que “[...] perguntar sobre a linguagem de cada aluno é, pois, um desafio a cada professor. Não só perguntar sobre a linguagem, mas exercitar em aula a capacidade de todos, inclusive a sua, de se expressar através do diálogo oral e escrito” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 10).

Nesse sentido, Cabral, Flôr e Moura (2013) reforçam o argumento de Freitas *et al.* pelo

fato dos estudantes não terem o hábito e/ou não serem solicitados a escrever sobre suas ideias, pensamentos, impressões e críticas é muito comum nos cursos de graduação em ciências naturais. Isso fortalece, a nosso ver, a visão que muitos professores que atuam no Ensino Médio na área têm de que atividades que incluam ler e escrever só têm a ver com a disciplina de língua portuguesa, já que em sua formação como professores essas atividades não foram abordadas (CABRAL; FLÔR; MOURA, 2013, p. 2).

Já Freire *et al.* (2007) relatam a experiência de um curso de formação de professores proporcionado pelo CEFIEL – Centro de Formação Continuada de Professores (Ensino Básico) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – com características semipresenciais e foco na área de Linguagem e Alfabetização. Os autores entendem que o trabalho voltado para a formação de professores tem se mostrado presente nas atuais pesquisas. No entanto, acreditam que os cursos de formação de professores do CEFIEL buscam romper com a ideia de cursos massivos e com caráter de treinamento e visam a proporcionar um curso que estabeleça afinidade com o contexto da vida dos professores, da escola, dos alunos e dos conteúdos trabalhados.

Um dos cursos oferecidos pelo CEFIEL e que é alvo de reflexão de Freire *et al.* (2007) refere-se à linha de pesquisa relacionada ao uso da tecnologia na comunicação mediada por computador e às possibilidades de se trabalhar com leitura e escrita em cursos de formação de professores. Para os autores, no decorrer do curso, é muito comum perceber relatos dos professores do Ensino Fundamental referentes aos obstáculos e dificuldades que seus estudantes enfrentam em relação à leitura e escrita. No entanto, em suas próprias falas, esses profissionais não têm o hábito de ler e escrever, o que dificulta o exercício dessas práticas com os alunos.

Para Freire *et al.* (2007, p. 95), os pontos categóricos desses cursos

[...] têm como objetivo comum provocar nos professores-cursistas o exercício da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, por meio dessa prática, provocar a reflexão sobre o trabalho que realizam em sala de aula e sobre o processo de formação pelo qual estão passando.

Vale ressaltar que, segundo Freire *et al.* (2007, p. 101, grifos no original), dentro desses cursos, cria-se uma rede colaborativa de discussão entre os sujeitos envolvidos no processo de promover reflexões no trabalho “*com e sobre a escrita*” diante das atividades propostas.

Souza e Queiroz (2015) descrevem uma atividade didática em que graduandos em química escreveram argumentos científicos em um ambiente virtual de aprendizagem, analisando questões sociocientíficas apresentadas no formato de estudo de caso. Diante da análise dos textos argumentativos, as autoras mostraram que as produções contribuíram para que os estudantes incrementassem a quantidade de argumentos e elevassem o nível da qualidade conceitual dos termos científicos.

Diante do exposto, a possibilidade de se trabalhar com diversas formas de escrita e leitura na formação inicial e continuada de professores pode trazer reflexões pertinentes dos atuais papéis desempenhados por estes profissionais, no âmbito das linguagens, para a Educação Básica. Propor atividades que extrapolem a aplicação de fórmulas e a resolução de problemas por intermédio da escrita, no caso de licenciandos em Química, pode proporcionar o pensar sobre a escrita pelos discentes como sujeitos autorais, ou seja, que se identifiquem como participantes na produção de sua escrita e não como simples reprodutores de conceitos previamente estabelecidos. Esta prática, na formação inicial, pode proporcionar que esses futuros professores, em sua atuação profissional, também estimulem atividades de escrita em suas salas de aulas.

Voltando à perspectiva de Freire *et al.* (2007), que relatam a experiência da escrita e leitura em um curso oferecido pelo CEFIEL na modalidade semipresencial. Percebe-se no relato de alguns professores participantes a ideia de que os cursos a distância são mais tranquilos de frequentar, sendo que alguns se matriculavam simultaneamente em mais de um curso. No entanto, essas concepções foram modificadas quando o curso foi apresentado e a necessidade de dedicação e empenho ao longo do curso se fez presente.

Nas interações mediadas pelo espaço Bate-papo, os autores chamam a atenção para o material linguístico trabalhado ali, mediante a escrita em tempo real, ou seja, síncrona. Dessa ferramenta, baseada na obra de Cavalcanti e Bizon (2004), surge um sentimento de participação/integração que é extremamente importante para os participantes separados geograficamente. Na ferramenta Bate-papo, “diferentemente das situações assíncronas da interação, quando é possível ter mais tempo para reler o que se escreve [...] é possível observar que alguns cursistas se sentem mal quando cometem um engano” (FREIRE *et al.*, 2007, p. 107). Em seguida, rapidamente, desculpam-se e corrigem tal situação, mostrando-se preocupados com a escrita correta da língua padrão (FREIRE *et al.*, 2007).

Para Freire *et al.* (2007, p. 109),

[...] ler e escrever nesses espaços virtuais requer uma compreensão/interpretação dos suportes textuais que permitem o uso da linguagem. Pode-se escrever mensagens em Fóruns, escrever e responder mensagens do Correio eletrônico, participar de sessões de Bate-papo, fazer comentários a respeito dos trabalhos dos colegas nos Portfólios, divulgar uma notícia no Mural, apresentar-se aos demais participantes do curso no Perfil, fazer anotações pessoais no Diário de Bordo. A diversidade de textos, de escreventes e de leitores constitui um diferencial importante no processo de formação dos professores na área de Alfabetização e Linguagem (FREIRE *et al.*, 2007, p. 109).

Em termos de análise, diante da mediação pela leitura e escrita, Rigo e Vitória (2014) apontam que a

[...] proliferação da leitura e da escrita constitui-se em um elemento fundamental para a compreensão de alguns elementos do processo de ensino e aprendizagem. Adotar essa postura é recuperar os sujeitos como construtores de significados. Instigar para que ocorra o desencadeamento de novas leituras após o término de um projeto, além de enriquecedor, poderá se constituir numa leitura por deleite, algo muito prazeroso (RIGO; VITÓRIA, 2014, p. 11).

Nesse sentido, a leitura e a escrita se inscrevem como algo prazeroso, capaz de proporcionar um caminhar contínuo, importante para o desenvolvimento do profissional, permitindo um olhar diferenciado para as questões que o rodeiam. A convivência virtual, permitida pelo AVA, acaba por fortalecer vínculos afetivos, onde as trocas de experiências vivenciadas entre os participantes podem contribuir para incentivo às práticas cotidianas escolares (RIGO; VITÓRIA, 2014).

Diante dos textos escritos no AVA, Rigo e Vitória (2014, p. 12) chamam a atenção para a oportunidade de [...] “conhecer sujeitos expressivos em suas relações e consigo próprios, por meio dos textos que escrevem. Essa escrita representa as infinitas possibilidades de novas aprendizagens por meio da partilha de saberes”. Nesse sentido, os

[...] entrelaçamentos da leitura e da escrita nos quais os sujeitos deixam marcas de um modo subjetivo de ser; essas marcas dão indícios de que novos conhecimentos e novos entrelaçamentos possam emergir em páginas e páginas de novas leituras, oportunizando novas reflexões escritas (RIGO; VITÓRIA, 2014, p. 12).

É nessa interação, através da mediação pedagógica, permitida pela leitura e escrita nos ambientes virtuais de aprendizagem, que se configura a oportunidade para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem; por intermédio da confiança, da troca de experiências vividas, da relação com o cotidiano escolar, da cooperação e dos objetivos a serem alcançados entre os atores envolvidos (RIGO; VITÓRIA, 2014).

Diante dessas considerações, percebo a importância e a necessidade de se pensar em uma perspectiva de trabalho com a escrita que valorize os diversos gêneros textuais, estimulando a criatividade e a criticidade, e que ultrapasse a tão comum escrita na área das ciências baseada na repetição e memorização. Tal iniciativa pode-se configurar como uma possibilidade ou alternativa para também se (re)pensar a escrita na Educação Básica.

A respeito da formação de professores na Educação a Distância, Paulin e Miskulin (2015) apresentam um levantamento de estudos sobre a perspectiva da Formação de Professores e a EaD *on-line* em Dissertações e Teses em Educação Matemática. Para as autoras, esse mapeamento revelou eixos temáticos que abordam reflexões acerca do tema proposto.

Na análise dos dados, Paulin e Miskulin (2015) destacam que o desenvolvimento e a dispersão das TIC na sociedade e, por consequência, na Educação vêm favorecendo o crescimento das práticas de pesquisa em Educação Matemática na Formação de Professores e

na EaD *on-line*. Assim, as autoras, evocando o estudo de Miskulin (2012 *apud* PAULIN; MISKULIN, 2015), consideram dois aspectos importantes proporcionados pelas TIC:

a *interação*, que propicia o suporte à troca de informação e a *comunicação* entre alunos e entre alunos e professores, mantendo viva uma conexão entre as pessoas e a *colaboração*, que apoia o desenvolvimento de projetos e trabalhos colaborativos, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento compartilhados de conhecimentos e significados (PAULIN; MISKULIN, 2015, p. 1085, grifos no original).

Diante do mapeamento e da reflexão dos dados abordados, Paulin e Miskulin (2015) discutem pontos comuns do atual cenário das pesquisas na questão da Formação de Professores na EaD *on-line* que diz respeito à Educação Matemática. Nessa pesquisa, as autoras destacam seis eixos temáticos que

[...] versam sobre os aspectos didático-pedagógicos e epistemológicos da EaD *on-line*, as políticas públicas que regulam o oferecimento de cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores a distância, a discussão da prática docente do professor que ensina Matemática em ambientes de interação a distância, bem como tratam características e particularidades dos processos formativos de professores a distância, desde o processo de criação, implementação e desenvolvimento dos cursos de formação (PAULIN; MISKULIN, 2015, p. 1106, grifo no original).

No eixo Aspectos didático-pedagógicos da EaD *on-line*, Paulin e Miskulin (2015) destacam a importância da aprendizagem colaborativa permitida pelo *software* e ambientes virtuais a distância na perspectiva da Matemática *on-line*, proporcionando novas experiências a partir da prática docente e compartilhamento dos saberes.

O processo de construção do conhecimento em cursos na EaD pode ser percebido no eixo Aspectos epistemológicos da EaD *on-line*, onde as pesquisas tratam da construção do conhecimento matemático diante das TIC e suas interações no ambiente a distância, bem como a possibilidade de unir professores na formação continuada e de refletir a própria prática docente e contribuir para a construção do conhecimento matemático (PAULIN; MISKULIN, 2015).

Paulin e Miskulin (2015), no eixo Políticas públicas de Formação de Professores a distância, tratam dos investimentos de programas do governo ao incentivo à Formação Inicial de Professores acarretados pelo baixo quantitativo de professores na Educação Básica; mas

adverte da importância de se investir na qualidade do processo de formação, tanto para professores formadores quanto para tutores formadores.

Segundo Paulin e Miskulin (2015, p. 1107), a “[...] temática que se mostrou privilegiada pelas pesquisas foi a reflexão e possível (res)significação da prática docente de professores que participam de cursos de Formação Continuada que são viabilizados pela EaD *online*”, mencionada no eixo Prática docente no contexto da EaD *on-line*.

No eixo Processos formativos de professores que ensinam Matemática no contexto da EaD *on-line*, o mapeamento feito por Paulin e Miskulin (2015, p. 1107) aponta para a “[...] necessidade de se repensar as propostas de formação, no sentido de oferecimento de cursos que privilegiem a integração de conhecimentos específicos, pedagógicos e tecnológicos” para a formação Inicial e Continuada de professores na EaD, trazendo a virtualidade como espaço favorável, de estímulo à colaboração e interação, à formação de professores.

A necessidade de um trabalho colaborativo que vise superar as tensões no procedimento de desenvolvimento, preparação, implementação e oferecimento de cursos de Formação de Professores que ensinam Matemática na EaD é tratada no eixo Processos de implementação de cursos de Formação de Professores a distância (PAULIN; MISKULIN, 2015).

Assim, Paulin e Miskulin (2015) concluem que

[...] o grande desafio que permeia o campo da Formação de Professores: a promoção de contextos de ensino e aprendizagem, a criação de comunidades de aprendizagem e de investigação em que os futuros-professores e/ou os professores em Formação Continuada sejam levados a transformarem o grande número de informações disponíveis em conhecimento crítico que poderá conduzir a uma possível (res) significação da prática docente em sala de aula (PAULIN; MISKULIN, 2015, p. 1109).

No caso dos trabalhos apresentados nos ENPECs, cujo tema se concentra na formação inicial de professores, percebemos uma maior atenção à área da Física, como pode ser observado nas publicações de 2007 e 2011.

Silva e Rego (2007) relatam que, no Brasil, por volta da segunda metade da década de 1990, a EaD se faz presente nas produções acadêmicas, reflexo importante das sociedades modernas, caracterizadas pelo avanço tecnológico. As autoras buscam o levantamento de trabalhos produzidos nas principais revistas e anais de eventos nacionais no âmbito da formação de professores e no Ensino de Física.

Pensando também na formação de professores de Física, Fernandes, Quartiero e Angotti (2007) chamam atenção para a

[...] grave crise no Ensino Básico no Brasil, principalmente no que se refere ao Ensino de Física, que envolve, também, problemas na formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Discute-se, ainda, a necessidade de modernização curricular para um ensino de qualidade, bem como a pouca atenção dada aos resultados das pesquisas no modelo de formação profissional (FERNANDES; QUARTIERO; ANGOTTI, 2007, p. 2).

Para os autores, novas formas de ensino, na EaD, devem ser abordadas para se tentar minimizar a carência de professores no Ensino Básico, ou seja, proporcionar a “[...] inclusão de alunos excluídos pela insuficiente estrutura presencial”. Uma resposta importante a esse contexto seria a “[...] introdução das TICs e das técnicas de EaD, de forma a alcançar, sem prejuízo da qualidade, um público-alvo distante das sedes das universidades” (FERNANDES; QUARTIERO; ANGOTTI, 2007, p. 3).

As discussões de Angotti, Fernandes e Quartiero (2007) apoiam a perspectiva de Araujo e Vianna (2011), cujo estudo aponta o seguinte cenário:

Hoje, uma das ações do governo para solucionar a carência de professores é o investimento no ensino superior para ampliar e melhorar os cursos de Licenciatura de todas as áreas e níveis. Dentre os meios para alcançar esse fim, a Educação a Distância (EaD) tem sido um dos caminhos trilhados, especialmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (ARAÚJO; VIANNA, 2011, p. 2).

Diante disso, o sistema UAB, como política pública, vem sendo tratado como uma solução à carência de professores da Educação Básica. No entanto, a formação de professores não deve ser tratada apenas pelo parâmetro quantitativo do aumento do número de vagas nas licenciaturas a distância. No que diz respeito ao projeto pedagógico, Araujo e Vianna (2011, p. 10) chamam a atenção para a liberdade que as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem “[...] para organizarem seus cursos. Contudo, isso não contribuiu para a elaboração desses projetos, pois os cursos a distância estão adaptando, de forma inapropriada e anacrônica, características dos cursos presenciais”.

Nesse aspecto, pensar a EaD e a qualidade desse modelo não só para a formação de professores de Física, mas para a educação em Ciências, é compreender a

[...] preocupação em promover uma formação em que o professor atue não como receptor e transmissor de informações, mas como elemento construtor do seu próprio conhecimento e mediador no processo de construção do conhecimento de seus alunos. Para isso, a maioria dos autores pesquisados defende que o professor seja capaz de refletir na sua prática e sobre ela de modo a promover sua conscientização.

Admitindo-se o aprendizado como dependente do estabelecimento de relações interpessoais, percebe-se uma ênfase nas possibilidades de uso de ferramentas da *internet* para favorecer as interações entre os alunos, professores e tutores, priorizando o trabalho colaborativo (SILVA; REGO, p. 10, grifo no original).

Pensando no cenário da UAB, como mencionado por Araujo e Vianna (2011), Heckler, Motta e Galiuzzi (2015) realizaram um levantamento bibliográfico no contexto da experimentação na formação de professores em ciências na EaD. Apesar do foco na experimentação, suas ponderações são importantes, pois levam em consideração o panorama da UAB, que possibilitou o aumento das licenciaturas na área de ciências, como afirma também Araujo e Vianna (2011). Nesse estudo, Heckler, Motta e Galiuzzi (2015) focam suas reflexões na formação de professores, no curso de licenciatura em Ciências Naturais e Ciências, Ciências Naturais e Matemática, Ciências Biológicas, Biologia, Química e Física.

Ademais, Heckler, Motta e Galiuzzi (2015, p. 106) trazem um quantitativo importante do número de polos, curso e instituições envolvidas na formação de professores até 2013 na área de Ciências. Assim, “[...] 63 cursos estão ativos no sistema SisUAB, com vagas em 302 polos municipais, que englobam 38 diferentes instituições públicas no processo formativo de professores, distribuídos em 21 estados federativos.

Diante do levantamento bibliográfico, no intervalo de 2005 a 2014, os autores utilizam-se da Análise Textual Discursiva (ATD) para categorizar os trabalhos selecionados. Assim, três categorias foram destacadas. A primeira relaciona-se com as atividades em disciplinas dos cursos de formação em ciências na EaD. Nesta categoria, os autores, diante dos artigos selecionados, demonstram

[...] uma lista de termos que emergem das atividades desenvolvidas em disciplinas de Ciências na EaD, tais como: docência compartilhada (entre professores e tutores); organização de materiais e interações em AVA (fóruns, wiki, chats); encontros presenciais nos polos; videoconferências; livros didáticos; material didático hipermedia; hipertextos; simulação computacional; animações; vídeo aulas; softwares. Esses termos exemplificam a complexidade das ações que o professor formador da área de Ciências na EaD desenvolve (HECKLER; MOTTA; GALIAZZI, 2015, p. 112).

Assim, a formação de futuros docentes na área de ciências perpassa por desafios e estudos de todos os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino.

Para Heckler, Motta e Galiuzzi (2015), a segunda categoria refere-se aos ensaios teóricos e às investigações sobre/na EaD em Ciências. As produções apontam, para esta categoria, um ponto de vista relacionado às TIC, no que tange à formação de professores. Os autores reconhecem que a integração das TIC pode favorecer atuações didáticas nos cursos de ciências, em especial na contribuição para a experimentação. No entanto, tecem críticas em relação à obrigatoriedade do laboratório didático presencial, pois entendem que esse fator atua como um limitante para “[...] aproveitar simulações e desenvolver projetos investigativos e diferentes atividades experimentais via AVA” (HECKLER; MOTTA; GALIAZZI, 2015, p. 114).

Atividades extracurriculares em Ciências via/na EaD remetem à terceira categoria exposta por Heckler, Motta e Galiuzzi (2015). Dentre as atividades nesta categoria, são mencionadas comunicação por interfaces da internet, desenvolvimento de experimento remoto e minicursos. Assim como os autores, percebo a importância desta categoria se configurar como “[...] uma transformação dos modos de desenvolvimento da pesquisa e das metodologias de ensino. Como exemplo disso, podemos citar o uso de recursos da EaD, como o AVA das IES, para promover formação, comunicação, registro e análise de dados (HECKLER; MOTTA; GALIAZZI, 2015, p. 116).

Teixeira e Almeida (2015) trazem para discussão a formação de professores na Educação a Distância por intermédio da perspectiva reflexiva. Segundo as autoras, estudaram a distância em 2007 mais de 2,5 milhões de pessoas, sendo que 390 mil eram estudantes de cursos de extensão e especialização e 430 mil alunos atuavam na graduação. Com o crescimento dos cursos de formação docente na EaD, a questão do professor reflexivo se torna cada vez mais relevante para o debate de pontos ligados à formação inicial e continuada. Assim, o professor, diante do contexto de sua profissão,

[...] deve ser capaz de tomar suas decisões se apropriando dos saberes docentes de forma articulada, em que teoria e prática têm sua importância e são trabalhadas conjuntamente considerando o contexto histórico, social e cultural. Para isso, é fundamental ser um profissional reflexivo, que tem a capacidade de ver a prática como um momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, ou seja, analisando, refletindo e recriando, criativamente, os caminhos de sua ação a fim de resolver conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional (TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 65).

Diante da argumentação, as autoras associam o conceito de professor reflexivo à teoria sócio-histórica de Vigotski em que a construção do conhecimento se ancora na partilha de experiências e conhecimentos perante à reflexão coletiva. Assim, essa troca e essa reflexão em relação às práticas pedagógicas podem contribuir para a qualidade da formação docente na EaD.

As diferentes abordagens em EaD também são mencionadas por Teixeira e Almeida (2015), seguindo reflexões de Valente (2011), em que há modelos que

[...] vão desde uma educação bancária, do tipo *broadcast*, em que os recursos tecnológicos são utilizados para enviar as informações ao aprendiz sem haver nenhuma interação educando-educador, até o “estar junto virtual” que discutiremos a seguir. E entre essas duas abordagens, a partir da concepção interacionista, há uma abordagem intermediária que é a implementação da “escola virtual”, que consiste no uso das tecnologias para criar a versão virtual da escola tradicional, apresentando alguma interação educando-educador (TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 69, grifos no original).

Assim, o “estar junto virtual” atua no sentido de romper a transposição do tão comum ensino presencial para a Educação a Distância, que se esconde nas novas tecnologias.

O “estar junto virtual” para Teixeira e Almeida (2015), que se baseia nas considerações de Valente (2011), proporciona uma abordagem pedagógica de ensino ligada a atividades reflexivas mediadas pela rede. A internet possibilita ao professor acompanhar e assessorar os estudantes, beneficiando a (re)construção do conhecimento.

Nessa abordagem, Valente (2011 *apud* TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015) ressalta ser fundamental que o estudante esteja empenhado na

resolução de algum problema ou projeto, ou seja, que o aluno apresente alguma dificuldade ou dúvida que pode ser resolvida com o suporte do professor, que o auxilia via rede. Essa abordagem pedagógica é pautada na reflexão, a qual estabelece um ciclo de ações que mantêm o aluno no processo de realização de atividades inovadoras, que geram conhecimento sobre como desenvolver essas ações, mediante o suporte do professor (TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 69).

Essa troca intensa de experiências entre professor e estudante e entre estudantes, no ato de solucionar algum problema ou projeto, através da reflexão, fortalece a ideia de

aprendizagem colaborativa e estreita as relações para se alcançar a qualidade na formação docente.

Assim, o professor “[...] também deve ter consciência de sua importância no processo de ensino, visto que uma educação de qualidade exige um profissional reflexivo que pense sua prática de ontem e de hoje a fim de melhorar a de amanhã” (TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 65).

A presente reflexão sobre o modelo de ensino a distância, no que diz respeito aos trabalhos expostos nos ENPECs, SciELO e a revista EaD em Foco no intervalo de tempo proposto por este levantamento bibliográfico, possibilita repensar o cenário atual desta modalidade de ensino, desde a formação inicial e continuada docente e novas possibilidades de se tratar da leitura e escrita por intermédio da utilização das TIC.

Assim, novos horizontes se apresentam para a presente dissertação, desde a linguagem, que se caracteriza como fonte primordial para as relações dos sujeitos envolvidos, passando pelo referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa, que vem ganhando espaço e possibilita compreender as práticas na Educação em Ciências, até a difícil tarefa da formação de professores da área das Ciências na EaD, a qual, cada vez mais, se torna alvo de estudos para se minimizar a falta de professores da Educação Básica.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo tem o intuito de, por intermédio da pesquisa qualitativa, descrever os caminhos percorridos, abordando desde a questão norteadora, objetivos gerais e específicos até uma breve explicação do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância com base no aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa.

#### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa busca valorizar a presença do pesquisador inserido em seu local de averiguação e estudo, que, em meu caso, se trata do curso licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância. Sobre essa modalidade de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Ainda segundo os autores, essa abordagem leva em consideração os dados produzidos pelos sujeitos na intenção de compreender “[...] em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Assim, dissociar-se dos dados produzidos do contexto histórico, social e ideológico do sujeito é fatalmente deixar de alcançar as particularidades da pesquisa qualitativa.

Na mesma perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 13) ressaltam que essa metodologia “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Para isso, nessa abordagem, é necessário considerar que, no contexto de estudo, nada deve ser entendido como trivial e tudo tem potencial para nos proporcionar pistas significativas para estabelecer o melhor entendimento de nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A partir da ideia de complementaridade das perspectivas qualitativas de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986) – a partir das quais o sujeito da pesquisa produz dados que, por sua vez, precisam ser compreendidos à luz do contexto –, considerando que para a realização deste estudo temos como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa (AD), é preciso explicitar as aproximações desse referencial com a perspectiva de pesquisa qualitativa apresentada.

Em relação ao sujeito da pesquisa, é necessário levar em conta que, para a AD,

[...] a noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social (BRANDÃO, 1998, p. 49).

Tendo em vista esses sujeitos, que, para esta pesquisa, compreendem licenciandos em Química na Modalidade a Distância, inseridos em dado momento histórico e assinalados por suas relações sociais, emerge desse contexto uma ideologia capaz de produzir dados que são marcações no discurso do sujeito histórico. Essas marcações “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer as condições de produção” (ORLANDI, 2013, p. 30). As condições de produção proporcionam a compreensão do discurso em contexto imediato atrelado ao momento histórico, social e ideológico.

Por fim, o sujeito histórico, fruto de suas condições de produção, guarda relação com o contexto apontado pela pesquisa qualitativa mencionada por Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

### 3.2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, como atitude inicial, entrei em contato com a coordenação do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância para explicar a proposta de pesquisa e, também, solicitar a autorização para a realização desta. Com a autorização da coordenadora, elaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual deu ciência aos participantes sobre a intenção de toda a pesquisa, prezando pela ética dos sujeitos envolvidos e fidedignidade dos

dados coletados. É válido lembrar que, “[...] para que se possa falar de uma referência ética, duas condições são postas como que *a priori*: a primeira, a presença da alteridade, a presença do outro; a segunda, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana” (SEVERINO, 2014, p. 204, grifo no original).

Assim, após a elaboração do TCLE e da autorização da coordenadora de curso, a intenção da presente pesquisa foi exposta no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), através da plataforma *Moodle*, para conhecimento de todos os estudantes que nessas disciplinas estavam matriculados. Em seguida, aproveitamos os dias das Avaliações Presenciais (AP), que ocorrem todo semestre nos polos de apoio presencial, para encaminhar o TCLE e, assim, coletar a assinatura dos estudantes interessados em participar da pesquisa.

No estado de Minas Gerais, a UFJF oferece o curso de Licenciatura em Química na Modalidade a Distância para as cidades de Barroso, Cataguases, Ilícinea, Juiz de Fora e Sete Lagoas. No âmbito total das disciplinas, estavam matriculados 77 estudantes, porém 20 cursavam as duas disciplinas no mesmo momento. Dessa forma, o estudo abrange a totalidade de 57 matrículas distintas.

É importante salientar que meu contato como pesquisador com os sujeitos da pesquisa foi favorecido, pois atuei como tutor a distância das disciplinas de *Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo* no primeiro semestre de 2015.

### 3.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Na descrição do estudo disponibilizado na plataforma, deixamos claro que todas as atividades trabalhadas ao longo do período de curso das duas disciplinas também seriam alvo de coleta de dados e análise. No quadro abaixo, segue um resumo das atividades tratadas ao longo do semestre:

Quadro 6: Atividades desenvolvidas

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>ATIVIDADES PROPOSTAS</b>
Organização do Currículo	Produção textual a partir de produção audiovisual
	Produção textual a partir de artigos-bases
	Produção textual do gênero carta a partir de artigos-bases
	Produção textual coletiva a partir da ferramenta wiki
	Produção textual em fórum de discussão
Estágio e Análise da Prática Pedagógica I	Produção textual em fórum de discussão
	Produção textual a partir de produção audiovisual
	Produção textual no formato de relatos
	Produção textual a partir de diários de bordo
	Produção textual do gênero poesia a partir de uma música

Fonte: elaborado pelo autor.

As atividades propostas nas disciplinas não foram confeccionadas para atender a pesquisa aqui mencionada, elas fazem parte de um cronograma pré-estabelecido e, muitas vezes, já foram disponibilizadas em edições anteriores dessas disciplinas. Neste caso, a pesquisa se desenvolve com intuito de (re)pensar atividades de escrita já existentes no âmbito do curso.

Concomitantemente às atividades propostas ao longo do semestre, sentia necessidade de confeccionar um questionário que proporcionasse uma visão geral da pesquisa e, também, um direcionamento para se caminhar em harmonia com as posições dos sujeitos e o objeto de estudo. Na pesquisa qualitativa, para que

[...] não haja um esvaziamento do sujeito na utilização do questionário como constituinte do corpus de análise da pesquisa, faz-se necessário que este seja compreendido como uma forma de expressão e reflexão desse sujeito, em contraposição à sua visão exclusivamente como instrumento de coleta de dados, que estão lá, estáticos, independentes do sujeito que responde (FLÔR, 2009 p. 103).

Dessa forma, para a produção do questionário, propus um piloto com um ex-estudante formado pelo curso de licenciatura em Química a Distância da UFJF na intenção de chegar a um resultado que favorecesse o entendimento do sujeito da pesquisa e suas particularidades.

As questões abordadas no questionário se articulam aos seguintes eixos:

- Eixo 01: *Motivação para se ingressar no curso a distância*. Perceber a intenção e as expectativas que o público (estudante) busca ao ingressar em um curso superior – Modalidade a Distância.
- Eixo 02: *Dedicação ao curso a distância*. Analisar o perfil dos estudantes em relação à dedicação ao curso, como, por exemplo, o tempo disponível para acessar a plataforma e que fatores externos afetam sua dedicação ao curso.
- Eixo 03: *Hábitos e atividades de escrita*. Investigar os hábitos de escritas dos estudantes ao decorrer de sua vida, bem como na formação superior no curso a distância.
- Eixo 04: *Recursos disponíveis no AVA, disciplinas e influências nos hábitos de escrita*. Obter respostas que busquem a compreensão das mudanças ou não dos hábitos de escrita no curso a distância. Neste eixo, serão analisados os recursos disponíveis no AVA que foram utilizados para o desenvolvimento das atividades nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo em seus desdobramentos com as práticas de escrita.
- Eixo 05: *Práticas de escrita e futura atuação profissional*. Perceber se as atividades e práticas de escrita vivenciadas ao longo das disciplinas contribuirão em suas práticas como docente.

Como este estudo está intrinsecamente relacionado aos hábitos de escrita na EaD e, por sua vez, ler e escrever são habilidades constantemente exigidas nessa modalidade de ensino, concordamos com Orlandi (2005) quanto à seguinte assertiva:

A prática de leituras propostas por Pêcheux, que constitui propriamente a Análise de Discurso, expõe o olhar leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz. [...]. Discurso que propõe e trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história (ORLANDI, 2005, p. 11).

A partir desses conceitos e após a validação pela aplicação do piloto, finalizei o questionário e o disponibilizei no AVA para que os estudantes pudessem respondê-lo. Ao longo do período, enviava algumas mensagens para os estudantes lembrando a importância da pesquisa e como seria relevante sua participação, a fim de estimulá-los a responderem o questionário. Dos 57 estudantes, tive o retorno de 17 questionários.

Pensando na análise da pesquisa e diante das diversas atividades propostas nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do currículo e questionário de pesquisa, algumas reflexões vieram à mente: *Terei tempo hábil para trabalhar com todas as atividades? Se não, quais atividades escolher? Analisarei as atividades separadas para cada disciplina? E o questionário, abordarei todas as perguntas na análise?*

Diante dessas dúvidas e a partir das opiniões de minhas orientadoras e leitura do questionário de pesquisa, optamos por definir como *corpus* de análise o questionário e uma atividade de produção textual de cada disciplina. Outro fator importante foi a definição dos estudantes que participariam da análise. Como já mencionado, atuei como tutor a distância das disciplinas de *Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo* no primeiro semestre de 2015. Os sujeitos da pesquisa eram estudantes das disciplinas. Em resumo:

- No âmbito total das disciplinas, estavam matriculados 77 estudantes, porém 20 cursavam as duas disciplinas no mesmo momento, abrangendo a totalidade de 57 matrículas distintas.
- Foi disponibilizado no próprio AVA das disciplinas um espaço para que os questionários fossem respondidos. Ao longo do período, algumas mensagens foram enviadas para os estudantes lembrando a importância da pesquisa e como seria relevante sua participação, a fim de estimulá-los a responderem o questionário. Dos 57 estudantes, 17 questionários foram respondidos.
- Os participantes escolhidos estavam matriculados nas duas disciplinas e também realizaram as duas atividades selecionadas. Do universo de 17 estudantes que se propuseram a participar da pesquisa, perante as atividades selecionadas, mediante a leitura dos questionários, 06 participantes foram selecionados.

Esta pesquisa, no que se refere às estratégias traçadas para se compreender os hábitos de escrita do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Modalidade a Distância –, está ancorada em espaços discursivos, os quais acredito darem embasamento para análise e discussão do material coletado. Assim, posso descrevê-los como:

- **Questionário de pesquisa:** caminho que permite compreender os sujeitos da pesquisa, seus hábitos de escrita e delimitar as condições de produção de sentidos;
- **Atividades propostas nas disciplinas:** permitem compreender a relação dos estudantes com as atividades propostas nas disciplinas e conhecer os movimentos de escrita disparados pelo curso.

As atividades escolhidas para comporem o *corpus* analítico são apresentadas nos quadros abaixo:

Quadro 7: Atividade proposta na disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I (continua)

Descrição proposta no AVA
<p data-bbox="225 1301 432 1330">Caros estudantes!</p>  <p data-bbox="244 1742 1353 1877">Nessas duas semanas que se seguem serão focados para a produção textual "O cotidiano escolar", referente às suas vivências no período de estágio na escola, e também suas memórias escolares. Dessa forma, vocês deverão assistir ao clipe da música "Diariamente", de Marisa Monte:</p> <p data-bbox="244 1917 863 1946"><a href="https://www.youtube.com/watch?v=OnKp6PvuSyw">https://www.youtube.com/watch?v=OnKp6PvuSyw</a></p>

## Quadro 7: Atividade proposta na disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I (conclusão)

Nesta atividade, busquem refletir sobre o cotidiano escolar, não só agora, mas em todos os momentos de sua vida, propondo um novo olhar para a escola em relação ao nosso dia a dia e que acabam sendo automáticas.

A música “Diariamente”, da Marisa Monte, é muito bacana. Vale a pena verem o vídeo! Na letra, ela fala de coisas e marcas que habitam nosso cotidiano e que, muitas vezes, nem percebemos! Para lavar a roupa: Omo. Para todas as coisas: dicionário.

Na escola, temos muitas coisas que são diárias, cotidianas, que também podem passar sem que nos demos conta. A proposta da atividade é que vocês escrevam coisas que observaram em seu estágio no formato da letra de Marisa Monte. Por exemplo:

Para apagar: borracha,  
Para a química: laboratório...

Vejam que há coisas que são objetos, outras podem ser emoções, outras ainda atitudes...  
Por exemplo:

Para a prova: tensão (EMOÇÃO)  
Para a escrita: caneta (OBJETO)  
Para escapar: pular o muro (ATITUDE/AÇÃO)

Seus exercícios devem ter, no mínimo, 5 estrofes com 4 versos cada uma. Devem contemplar todos os aspectos que foram orientados a observarem nas últimas semanas. Criem também um título.

Uma ótima semana a todos!!!!

Fonte: elaborado pelo autor e professora da disciplina..

A proposta da atividade foi adaptada do trabalho desenvolvido pelo pesquisador Guilherme Trópia:

Quadro 8: Atividade proposta na disciplina Organização do Currículo

<b>Descrição proposta no AVA</b>
<p style="text-align: center;"><b>ATIVIDADE – FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL</b></p> <p>Car@ estudante!</p> <p>O texto de Juarez Dayrel intitulado “A escola como espaço sociocultural” nos convida a pensar além do ensino e da aprendizagem dos conteúdos distribuídos nas disciplinas escolares. Isso envolve as relações sociais entre os atores que compõem a escola, suas normas e regras, a compreensão da diversidade cultural, entre outros assuntos.</p> <p>A partir da leitura do texto de Juarez Dayrel, produza uma carta (tamanho mínimo 1 página e tamanho máximo 2 páginas) endereçada aos jovens estudantes do Ensino Médio, explicando o que significa dizer que “A escola é um espaço sociocultural”. Ao longo do texto, são apresentados diversos exemplos que ressignificam os espaços “tradicionais” da escola, tornando-os espaços socioculturais. Salientamos a necessidade de o texto produzido por você apresentar relações diretas com o texto-base para leitura.</p> <p>Nessa carta, você deve destacar a importância dos papéis desempenhados pelos professores e alunos, bem como a importância do currículo escolar para que a escola deixe de ser “uma ilha cercada por muros de concreto por todos os lados” e se torne um espaço sociocultural.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;"><b>OS GENÊROS TEXTUAIS E A CARTA</b></p> <p>Segundo Cereja e Magalhães (2005), quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja oral ou escrita, produzimos certos tipos de texto que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura.</p> <p>A carta é um gênero textual que geralmente apresenta uma estrutura padrão: local, data, nome do destinatário, texto e assinatura do remetente. A linguagem utilizada na carta é informal.</p> </div> <p style="text-align: center;">CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <b>Texto e Interação:</b> uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2005.</p> <p>Abraços!!!</p>

Fonte: elaborado pelo autor e professora da disciplina.

Segundo Orlandi (2005), a análise

[...] é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação (ORLANDI, 2005, p. 64, grifo no original).

É importante entender que o *corpus* de análise desta pesquisa pretende delimitar o estudo a fim de se atingir os objetivos propostos através do referencial teórico metodológico da Análise do Discurso Francesa (AD). Contudo, vale lembrar que, para a AD, as margens de delimitação desse *corpus* não são estáticas, uma vez que, diante da análise, as observações podem levar a discussões que extrapolem essas demarcações.

## 4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A ESCRITA

Os caminhos percorridos para elaboração da pesquisa sempre foram na direção de compreender os movimentos e os sentidos produzidos pela escrita de licenciandos em Química na Modalidade a Distância da UFJF, não deixando de ter atenção também para suas relações com a escrita ao longo da vida. Oportuno lembrar que o sujeito é “[...] interpelado pela ideologia, sua fala reflete valores, as crenças de um grupo social” (BRANDÃO, 2012, p. 26). Ou seja, o sujeito deve ser pensado como constituinte de um processo em movimento em relação a seu posicionamento ideológico diante de sua historicidade.

Diante do referencial teórico metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, torna-se importante delimitar as condições de produção que envolvem as falas dos estudantes, as quais proporcionam uma perspectiva para se olhar o *corpus* de análise. Para Orlandi (2013, p. 63), “[...] a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”.

As condições de produção, segundo Orlandi (2013), estão fundamentadas na relação sujeito-situação. Assim, tem-se o sujeito e suas relações com a EaD e a escrita em sua vida, interpelado pelo seu contexto histórico, social e ideológico, que caracteriza as condições de produção em sentido estrito e amplo:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2013, p. 30).

As condições de produção no sentido amplo dizem respeito ao curso de Licenciatura em Química a distância da UFJF e suas características, que foram trazidas no capítulo 1 da dissertação, item 1.3 – A EaD na UFJF. Para compor as condições de produção no sentido estrito será analisado o questionário passado aos estudantes, conforme descrito na metodologia da pesquisa.

### 4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são seis estudantes do curso de licenciatura em Química a Distância da UFJF, cursando concomitantemente as disciplinas de Organização do Currículo e Estágio e Análise da Prática Pedagógica I. De acordo com a matriz curricular do curso, essas

disciplinas são oferecidas no quinto período, o que, de certa forma, garante uma maior vivência na graduação. Entre eles, apenas um já atua como docente. Dos seis estudantes, dois pertencem ao polo de Juiz de Fora, dois ao polo de Sete Lagoas, um ao polo de Cataguases e um ao polo de Ilícinea. A partir desse momento, serão chamados de Ana, Anderson, Alexandre, Lucioney, Diego e Marie Curie, totalizando dois estudantes do sexo feminino e quatro do sexo masculino. O nome que escolheram para serem conhecidos na pesquisa não são necessariamente seu nome próprio nem necessariamente um pseudônimo, uma vez que perguntamos por qual nome gostariam de ser mencionados no trabalho final.

No início do questionário de pesquisa, encontra-se um espaço destinado ao perfil do estudante, ou seja, algumas características que vão favorecer a identificação dos mesmos no contexto do estudo. Neste ponto, os estudantes identificaram seu pseudônimo, sua idade e responderam a questão: “*Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão em atuar na docência?*”. Tratando-se de um curso de licenciatura, tal questionamento se fez necessário no sentido de compreender se os discentes têm a intenção de trabalhar como professores ou já praticam a profissão. Ressaltando que as disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Análise do Currículo são disponibilizadas após o quarto período do curso, no qual alguns estudantes já podem possuir autorização para lecionar.

Diante dessas características, as respostas dos estudantes podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 9: Perfil dos sujeitos da pesquisa

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Posicionamento em relação à atividade docente</b>
Diego	24	<i>Não, mas pretendo.</i>
Anderson	42	<i>Não atuo como professor. Ainda não tenho certeza.</i>
Alexandre	34	<i>Não atuo como professor, entretanto trabalho em uma escola como Técnico em Laboratório, pretendo experimentar a docência, infelizmente acredito que só sabemos o que queremos após experimentar.</i>
Lucioney	43	<i>Não. Atualmente não.</i>
Marie Curie	25	<i>Sim. No estado trabalhei como contratada, por uns quatro anos, e no momento estou dando aula no cursinho de pré-vestibular, pela prefeitura de Juiz de Fora.</i>
Ana	28	<i>Não atuo como professora.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Partindo do questionamento que se refere ao posicionamento em relação à atividade docente, é perceptível que, apesar de os estudantes cursarem uma licenciatura, não é unanimidade a pretensão em atuar como professor. Nas falas “*Ainda não tenho certeza*” (**Anderson**) e “*Atualmente não*” (**Lucioney**), apesar de se perceber uma dúvida ou negação momentânea em relação à profissão, não descarta a possibilidade de que no futuro a docência possa estar presente em suas vidas.

Neste caso, talvez, no instante em que o questionário foi aplicado, represente no discurso dos estudantes um momento em que os mesmos estejam passando por uma experiência de desestímulo ou insegurança no curso, o que pode estar relacionado às próprias condições de produção que envolvem o estudante no ato de responder o questionário, produzido pela relação de sentido em seu discurso. “Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo” (ORLANDI, 2013, p. 39).

**Alexandre** tem uma vivência como técnico de laboratório em uma escola. Nesse espaço, entendo que o estudante tenha contato direto com práticas escolares, o que pode lhe proporcionar um olhar diferenciado para a docência, estimulando-o a “experimentá-la”; pois, em seu discurso, “[...] *acredito que só sabemos o que queremos após experimentar*”, aparece a necessidade de identificação com a profissão.

No caso da estudante **Ana**, sua resposta à questão “*Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão em atuar na docência?*”, se resume apenas em: “*Não atuo como professora*”. No questionamento, caso o estudante não atuasse como professor, deveria responder se pretende ingressar na profissão. Essa ausência ou silêncio em relação à segunda questão, para Orlandi (2013, p. 83),

[...] pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro.

Pode ser relacionada à indecisão ou não pretensão de **Ana** em atuar na docência.

## 4.2 MOTIVAÇÃO, DEDICAÇÃO AO CURSO E FORMAÇÃO NA LICENCIATURA A DISTÂNCIA

Em relação à escolha do curso de licenciatura em Química na modalidade a distância, todos os estudantes relataram como característica relevante a possibilidade do estudo autônomo e a oportunidade de conciliar os estudos com as responsabilidades familiares e de trabalho. Como pode ser observado nas falas:

***Alexandre:** Comecei o curso de Licenciatura em Química presencial, entretanto devido a problemas de saúde de meu filho tive que largar o curso, e encontrei no ensino a distância condições para continuar e adorei a modalidade de ensino a distância.*

***Lucioney:** Oportunidade de realizar um antigo objetivo e por ser o curso a distância, uma modalidade de ensino que permite bem conciliar minhas atividades de trabalho e familiares.*

***Ana:** Facilidade do estudo “autônomo”.*

Na fala de **Alexandre**, verifica-se uma nova oportunidade para realizar um curso que já havia iniciado e que estava em suas metas. Perceptível também sua afinidade com Química e a vontade de concluir o curso de licenciatura. O “gostar” da disciplina Química também influenciou a escolha de outros estudantes:

***Anderson:** Em primeiro lugar, o prazer de aprender Química e também uma oportunidade que apareceu, sendo oferecida por uma excelente universidade, UFJF, que possibilitou realizar meu sonho de ser formado em Química.*

***Diego:** O fato de gostar da disciplina, querer continuar na minha cidade e principalmente, a oportunidade de fazer um curso de qualidade, em uma instituição séria e qualificada, e também, por ter maior flexibilidade de horário.*

A oportunidade da graduação em Química aciona a memória dos estudantes ao fato de que, ao longo de sua vida e formação no Ensino Básico, a Química esteve presente como uma lembrança positiva. E são nestes exemplos que a AD permite a

[...] compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por os sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam o sujeito e sentido (ORLANDI, 2013, p. 26).

Na fala de **Diego**, a EaD permite que ele permaneça em sua cidade. Assim como **Marie Curie**, ao relatar que “*Não tinha condições de custear minha moradia, comida em outro local...*”.

Outro ponto levantado pelos estudantes e que é característico da EaD diz respeito à rotina de estudos e os momentos que possuem para acessar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem das disciplinas ao longo do curso. É possível perceber que a motivação para cursar uma graduação a distância está estritamente ligada a características próprias dessa modalidade de ensino como a autonomia na forma de estudar, a vontade/necessidade de retomar os estudos e as questões financeiras e familiares atreladas a essa retomada.

A respeito da rotina de estudos, os estudantes responderam:

***Diego:** Sei que necessito de um tempo maior para me dedicar aos estudos, mas, no momento, divido meu tempo entre o trabalho e o curso. Tento sempre me dedicar o máximo em minhas horas livres, geralmente estudo todos os dias em uma média de quatro horas diárias, entre as 19h30 até a 23h30.*

***Alexandre:** Chego em casa as 17h00, cuido do meu filho até as 20h30 (horário que minha esposa chega), lancho e vou para meu quartinho de estudos, normalmente saio dele as 23h00, é um prazo insuficiente por isso leio um pouco na hora de almoço.*

**Diego** e **Alexandre** relatam suas rotinas de estudo, que são concomitantes com a vida pessoal, o horário de trabalho e o tempo livre. No entanto, em seus discursos, “*Sei que necessito de um tempo maior para me dedicar aos estudos [...]*” e “[...] *é um prazo insuficiente por isso leio um pouco na hora de almoço*” ressaltam a necessidade de maior disponibilidade para se dedicar aos estudos.

Vale lembrar que, além de pesquisador, também fui tutor a distância nas disciplinas nas quais ocorreu a pesquisa. Nas falas acima, os estudantes também se justificam por alguma atividade, trabalho ou discussões em fóruns que não tenham participado ou entregaram em atraso. Esta questão mostra o funcionamento do Mecanismo de Antecipação, no qual

todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte (ORLANDI, 2013, p. 39, grifo no original).

Nesse sentido, os estudantes respondem à pesquisa, mas também respondem à imagem que fazem de seu interlocutor e das possibilidades de serem cobrados por sua participação nas atividades. E isso precisa ser considerado ao pensar a dedicação ao curso.

Não obstante, essas falas fazem pensar sobre a quantidade de leituras e atividades que é demandada dos estudantes, tanto de cursos presenciais quanto de cursos a distância. Porém, dadas as características anteriormente citadas de motivações para a escolha do curso, isso deveria ser pauta de discussões e planejamento ao se pensar o currículo de cursos a distância.

A frequência em acessar os AVAs reforça essas questões:

*Diego: Acesso quase todos os dias, geralmente no período noturno.*

*Anderson: Todos os dias. De segunda a sexta, sempre após as 18h00. Sábados e domingos, entre 10h00 e 20h00.*

*Alexandre: Todos os dias 20h30 às 23h00h.*

*Lucioney: Acesso com frequência durante a semana na maioria das vezes quando chego do trabalho no período da noite. Em média acesso 03 a 04 vezes.*

*Marie Curie: Depende de quantas disciplinas, eu abro a plataforma na segunda, onde é aberta a programação da semana e anoto todas as atividades que estão para se fazer durante a semana e, vou acessando quantas vezes for necessária para alguma recapitulação. Mas mais ou menos umas três vezes eu acesso.*

*Ana: Depende das tarefas que tenho que fazer na semana.*

Mais uma vez, no discurso dos estudantes, percebo como a EaD proporciona uma versatilidade de opções para se gerir o tempo de estudo diante do cronograma estipulado pelas disciplinas no AVA. Mostrando um contraponto em relação à Educação Presencial, que exige dos estudantes horários fixos para acompanhamento das disciplinas.

Nesse sentido, diante do exposto, que engloba a análise inicial do questionário de pesquisa referente aos eixos 01 e 02 descritos na metodologia de pesquisa e que abordam a temática de motivação na escolha de um curso de EaD e sua dedicação ao mesmo, fica evidente que a EaD

[...] vem modificando o ensino formal da universidade e essa alteração contextual provoca uma mudança, nos seres humanos, de percepção temporal e geográfica. Atualmente, através de uma comunicação interativa, o ambiente virtual possibilita o encontro com pessoas de diversos lugares do mundo com interesses em comum. O ciberespaço cria uma realidade virtual onde não existem só informações, afinal o desenvolvimento tecnológico trouxe consigo novas formas de socialização, pois com essas ferramentas é possível criar vínculos afetivos, de amizade e profissionais (NOGUEIRA, 2010, p. 3).

No entanto, apesar dessas vantagens e características, há questões a serem (re)pensadas, como a quantidade de atividades e provas realizadas concomitantemente. Dados os horários escassos e outros compromissos, há que se pensar o currículo para adequar as demandas às possibilidades dos estudantes.

### 4.3 HÁBITOS E ATIVIDADES DE ESCRITA

Num primeiro momento, o questionamento sobre hábitos e atividades de escrita se deu no sentido de compreender se os estudantes gostam ou não de escrever; se sim, quais gêneros textuais preferem; e se não, o porquê:

*Diego: Sim, gosto muito de escrever textos dissertativos.*

*Anderson: Sim. Textos que expressem minha opinião sobre assuntos gerais.*

*Alexandre: Não, me considero mais íntimo da área de exatas, compreendo melhor.*

*Lucioney: Não gosto, acho que este é meu grande defeito. Não gosto de escrever porque minha caligrafia é muito ruim às vezes nem eu entendo o que escrevi.*

*Marie Curie: Sim. Textos argumentativos, de opiniões e de ficção às vezes.*

*Ana: Gosto de escrever qualquer tipo de texto.*

Em relação às respostas dos sujeitos da pesquisa, é possível perceber que não existe uma separação específica para o ato de gostar ou não de escrever. Há sim nuances entre esses dois posicionamentos.

**Alexandre** e **Lucioney** dizem não gostar de escrever. No entanto, **Alexandre** se rotula como sendo da “área de exatas”. Esse posicionamento é muito comum em estudantes das Ciências Exatas, interpelando a escrita como exclusiva das Ciências Humanas e que estas áreas não se correlacionam. Essa visão estereotipada é apontada por Queiroz (2001), que afirma que o currículo do curso de Química valoriza o desenvolvimento de habilidades quantitativas em relação às qualitativas, ou seja, aprecia a resolução de problemas e efetuação de cálculos em detrimento do desenvolvimento da escrita.

**Lucioney** diz não gostar de escrever e atribui isso a seu problema com a caligrafia, sua letra, “[...] é muito ruim as vezes nem eu entendo o que escrevi”. É comum também relatos de estudantes em relação às regras de ortografia na Língua Portuguesa, que acabam sendo uma dificuldade para a produção textual e uma justificativa para não gostar de escrever.

**Diego, Anderson e Marie Curie** afirmam gostar de escrever e têm preferência por textos dissertativos, onde possam expressar seus argumentos e opiniões. O que vem ao encontro do que dizem Cabral, Flôr e Moura (2013), para quem o estímulo à produção de diferentes gêneros textuais, no caso de licenciandos em Química, pode proporcionar o pensar sobre a escrita pelos discentes como sujeitos autorais, ou seja, que se identifiquem como participantes na produção de sua escrita e não simples reprodutores de conceitos previamente estabelecidos.

No caso de **Ana**, “*Gosto de escrever qualquer tipo de texto*”, sua fala remete a dois conceitos da AD, o *dito e o não dito* e a *paráfrase*. O primeiro, o que é dito no discurso traz consigo necessariamente o pressuposto presente do não dito. O segundo possibilita o novo dizer, diante de diferentes formulações do já dito e sedimentado (ORLANDI, 2013). Para a resposta dada por **Ana**, algumas indagações foram feitas, como gostar ou não de escrever e qual gênero textual tem mais interesse. Nota-se que ela utiliza apenas uma afirmativa para todos os questionamentos. Nesse caso, o “*Gosto de escrever qualquer tipo de texto*” é posto, ou seja, o dito. Daí o pressuposto do não dito, que textos gostaria de escrever. Procurando estabelecer uma paráfrase:

*Gosto de escrever qualquer tipo de texto*  
*Não gosto de escrever um tipo de texto*

A paráfrase permite enxergar um deslocamento dado pelo condicionamento de “[...] *qualquer tipo de texto*”. Ao não especificar o tipo de texto que gosta de escrever, fica um não dito que permite a compreensão, inclusive, de que **Ana** não goste de escrever. O *gosto* em oposição ao *não gosto*. *Qualquer* tipo de texto em oposição a *algum* tipo específico. Nessa tensão, situa-se o apreço de **Ana** pela escrita, que pelo não dito abre espaço para os dizeres possíveis.

Os sujeitos da pesquisa também tiveram a oportunidade de relatar em que momentos e lugares escrevem, o que escreviam antes da graduação, na infância ou em outros momentos da vida e o que atualmente costumam escrever. Percebe-se que a escrita está condicionada, muitas vezes, às atividades do curso:

*Diego: Pratico a escrita somente nas tarefas do curso..., na realização dos relatórios, resenhas, resumos, etc.*

*Anderson: Nos momentos em que estou realizando as atividades postadas na plataforma..., resenhas, laudas, relatórios, opiniões nos fóruns de discussão, entre outros textos.*

*Alexandre: atividades pelo computador..., atividades escolares.*

*Marie Curie: Gostaria de praticar mais escrever e ler, mas acaba por ser um curso muito difícil e que exige ler e escrever teoria científica, acaba que fica uma defasagem nas atividades mais tranquilas...*

*Ana: Apenas textos relacionados com estudo.*

A estudante **Marie Curie** menciona “[...] escrever ultimamente projetos, planos de aula, textos da área de educação no curso e, algumas vezes, artigos, gosto muito da área da educação, essas escritas são todas do projeto ao qual participo, o PIBID”. Relatando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como disparador para um novo olhar sobre a leitura e escrita. Em seu discurso, afirma sua afinidade com a área da educação. Aqui, observa-se uma dicotomia nos cursos das Ciências Exatas; como exemplo, o curso de Química, ou seja, “disciplinas específicas da educação x disciplinas específicas da Química”, que pode ser verificado nas falas “[...] gosto muito da área da educação” x “[...] acaba por ser um curso muito difícil e que exige ler e escrever teoria científica”.

Almeida, Cassiani e Oliveira (2008) avaliam que as escritas, muitas vezes, são baseadas na repetição, no ato mecânico de expor as ideias. Assim, **Marie Curie**, ao ter contato com disciplinas da educação, tem percebido uma diferenciação da escrita para além do modelo rígido, muitas vezes empregado nas disciplinas específicas do curso de Química.

**Lucioney** reitera novamente não ter costume de escrever. No entanto, relata que “[...] quando estou estudando tenho o costume de estudar escrevendo”. Destaca-se aqui o funcionamento da linguagem e os sentidos produzidos pelo estudante em sua percepção pela escrita; que, segundo Cabral, Flôr e Moura (2013), é

[...] o funcionamento da linguagem, que atravessada pela história e pelo inconsciente, trabalha no e pelo sujeito, trazendo à tona sentidos não estabelecidos num primeiro momento, muitas vezes na forma de mal-entendidos e esquecimentos. É importante esclarecer isso, pois não se trata de um sujeito tentando enganar seu interlocutor, mas sim de leituras e sentidos possíveis acionados pela linguagem e seu funcionamento (CABRAL; FLÔR; MOURA, 2013, p. 7, grifos no original).

Em momentos anteriores ao ingresso na graduação, alguns estudantes afirmaram ter contato com outros gêneros textuais no desenvolvimento de sua escrita. **Ana** com “*Histórias infantis*”, **Diego** com “*Poesias e textos dissertativos*” e **Marie Curie** “*Gostava de redigir textos fictícios, de romance e às vezes voltados para o cotidiano*”, evidenciados por suas falas anteriores, que suas escritas foram suprimidas no sentido de favorecer a execução das

atividades do curso. Isso vai ao encontro dos dizeres de Freitas *et al.* (2009, p. 3) em seus estudos na formação de professores em diferentes Licenciaturas, que mostram que a falta de hábitos de escrita “[...] pode ser indício de que os alunos, futuros professores, pouco escrevem de mão própria. Estão mais acostumados à cópia, e quando solicitados a escrever têm muita dificuldade”.

As falas dos sujeitos da pesquisa trouxeram características que proporcionaram a compreensão em relação aos hábitos de escrita. Não se pode afirmar um posicionamento específico quanto a gostar ou não de escrever, pois a escrita se encontra associada em contextos diferentes, ou seja, na rotulação por ser da “área de exatas” e dificuldade nas questões ortográficas ou pela relação a outros gêneros textuais trabalhados ao longo da vida que remetem a memórias prazerosas na escrita.

#### 4.4 RECURSOS DISPONÍVEIS NO AVA, DISCIPLINAS E INFLUÊNCIAS NOS HÁBITOS DE ESCRITA

Os estudantes foram questionados em relação à dificuldade ou facilidade em se comunicar por escrito via plataforma *moodle*. **Diego, Anderson, Lucioney e Ana** afirmam não possuir dificuldade com a escrita nos AVAs. Vale ressaltar que os estudantes que compõem o *corpus* de análise são sujeitos que já possuem certa experiência com a plataforma *moodle*. Como destacado na metodologia, estes já cursaram pelo menos quatro períodos da graduação, o que lhes garante vivência e familiaridade com os recursos da plataforma.

No entanto, apesar da experiência na EaD, **Alexandre** menciona ter dificuldade e reafirma: “[...] como disse anteriormente não sou bom na escrita, e dependendo do que tenho que escrever tenho dificuldade na inserção de símbolos”. Nessa fala do estudante, é possível perceber que sua dificuldade com a escrita pode estar associada aos símbolos disponíveis como recursos para assessorar as disciplinas específicas do curso: químicas, físicas e matemáticas. Nesse sentido, o estudante parece confundir uma questão operacional do recurso no AVA com a dificuldade de escrever.

A estudante **Marie Curie** chama a atenção para algumas condicionantes que podem influenciar a facilidade ou dificuldade da escrita nos AVAs:

*Às vezes, depende do professor da disciplina e do tutor, por exemplo, temos muitos professores de pouquíssimo costume com o sistema AVA... Quem nos dera que certos tutores e professores se espelhassem no trabalho bem executado e de grande carinho, e com o primordial, a consideração pelo*

*fato de sermos discentes do ensino à distância... Ambientes virtuais aos quais estamos habituados no curso são ainda uma dificuldade para a nossa aprendizagem, sinto que alguns professores e tutores se empenham para usar aplicativos, vídeos, e dão total suporte à nossa grande dificuldade.*

A estudante, em seu dizer, menciona professores e tutores com pouca experiência nos AVAs e que, muitas vezes, são prejudicados pela falta de apoio ou demora destes profissionais em sanarem suas dúvidas. Essa fala corrobora as reflexões de Rosa (2016) no que tange ao grande desafio que as Instituições de Ensino Superior encaram na adaptação dos seus projetos de curso às características específicas da EaD. Assim, tanto para Rosa (2016) e Vilaça (2011), o sucesso desta modalidade de ensino não pode ser pautado apenas pela evolução da tecnologia, mas também por fatores que favoreçam uma infraestrutura de qualidade, a capacitação de professores e tutores e a discussão de modelos pedagógicos a serem adotados.

Em contrapartida, **Marie Curie** também valoriza os profissionais dedicados que sempre buscam alternativas para suprir as dificuldades dos discentes. Essa característica é ressaltada por Rigo e Vitória (2014) na convivência virtual permitida pelo AVA, proporcionando o fortalecimento das relações afetivas a fim de contribuir como incentivo às práticas pedagógicas entre os participantes envolvidos. As autoras entendem que a comunicação no AVA estabelece uma oportunidade de “conhecer sujeitos expressivos em suas relações e consigo próprios, por meio dos textos que escrevem. Essa escrita representa as infinitas possibilidades de novas aprendizagens por meio da partilha de saberes” (RIGO; VITÓRIA, 2014, p. 12). Essas reflexões feitas por **Marie Curie** sobre o auxílio ao estudante, em que o professor cria condições de acompanhamento e assessoramento ao aluno, estão relacionadas com o “estar junto”, defendido por Valente (2003).

Dos recursos disponíveis no AVA, os estudantes marcaram sua satisfação em relação às atividades de escrita que eles exigem. As ferramentas analisadas foram *chat*, diário, fórum, laboratório de avaliação, pesquisa de avaliação, questionário e wiki. Resumindo:

- **Alexandre**: satisfeito com todas as ferramentas. Exceto laboratório de avaliação, que menciona nunca ter utilizado;
- **Lucioney**: satisfeito com todas as ferramentas. Exceto laboratório de avaliação e *chat* que menciona nunca ter utilizado;
- **Diego**: satisfeito ou muito satisfeito com todas as ferramentas. Exceto wiki e *chat*, que menciona nunca ter utilizado;

- **Marie Curie:** satisfeita ou muito satisfeita com todas as ferramentas.
- **Anderson:** satisfeito ou muito satisfeito com todas as ferramentas. Exceto pesquisa de avaliação, que menciona nunca ter utilizado;
- **Ana:** muito satisfeita com todas as ferramentas.

Tratando-se de estudantes que cursam a mesma graduação, nota-se que nem todos tiveram a experiência da escrita em todos os recursos. Lembrando que a experiência dos discentes diante desses recursos está condicionada à utilização dos professores responsáveis pelas disciplinas do curso, ou seja, cada professor, de acordo com seu plano de curso e sua prática pedagógica, julga a necessidade de utilizar ou não dada ferramenta disponível nos AVAs.

Vale ressaltar que a escolha do professor em relação a um determinado recurso deve estar pautada sempre em suas ações pedagógicas e nunca a não familiarização com a ferramenta. Daí a necessidade da capacitação de professores e tutores à medida que as plataformas utilizadas na EaD vão se aperfeiçoando. Assim, “[...] ler e escrever nesses espaços virtuais requer uma compreensão/interpretação dos suportes textuais que permitem o uso da linguagem” (FREIRE *et al.*, 2007, p. 103).

Segundo Freire *et al.* (2007, p. 103), a comunicação, principalmente a escrita, mediada por computadores, leva em consideração dois pontos que interagem: a nomenclatura dada às ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e a interface da ferramenta, “[...] que mantenha, tanto quanto possível, o esforço cognitivo do usuário voltado para a tarefa em questão e não para a interface”.

Como exemplo, os estudantes traduzem a experiência com a ferramenta “diário” como satisfatória ou muito satisfatória. A produção de sentidos que remete à palavra “diário” se relaciona à discursividade do sujeito, em que,

[...] Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2013, p. 49).

Aqui, a produção de sentido traz a materialidade do sujeito em relação a sua historicidade. Ou seja, no exemplo, o símbolo “diário” traz consigo a memória, constituída de

significados. E, quando trabalhada como atividade de escrita no AVA, também com nomenclaturas alternativas como: “diário de bordo”, “caderno de campo” ou “diário de campo”, compreende em si um espaço de segurança, onde o estudante o caracterize como um ambiente pessoal, possibilitando expressar seus pensamentos, expor suas opiniões e estabelecer discussões diante do contexto em que a atividade é proposta.

Os estudantes **Marie Curie** e **Diego** destacam o diário como uma das atividades que mais se sentiram à vontade para escrever:

*Marie Curie: O diário, da disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I, foi bastante aberto e mais próximo ao professor e do tutor que está lendo nosso ponto de vista em relação à escola do estágio.*

*Diego: Os diários, pois não exigia nenhuma regra quanto a escrita, o que nos permitiu escrever o que observamos da maneira que melhor achamos.*

Assim,

[...] Pode-se escrever mensagens em Fóruns, escrever e responder mensagens do Correio eletrônico, participar de sessões de Bate-papo, fazer comentários a respeito dos trabalhos dos colegas nos Portfólios, divulgar uma notícia no Mural, apresentar-se aos demais participantes do curso no Perfil, fazer anotações pessoais no Diário de Bordo. A diversidade de textos, de escreventes e de leitores constitui um diferencial importante no processo de formação dos professores na área de Alfabetização e Linguagem. (FREIRE *et al.*, 2007, p. 109).

Os espaços do dizer nos AVAs, que se configuram na comunicação por intermédio da escrita, devem ser permeados pela reflexão no sentido de produzir a empatia do estudante diante das atividades proporcionadas pelas ferramentas nas plataformas da EaD. Ou seja, o professor, ao propor determinada atividade, tem que tentar se colocar no lugar do discente para uma compreensão mais humana e menos metodológica que aquela experiência pode proporcionar ao outro.

Sociologia da Escola I e II, Introdução ao Ensino de Ciências, Estágio e Análise da Prática Pedagógica I, Organização do Currículo, Didática do Ensino de Ciência da Natureza e História da Química A e B estão entre as disciplinas cursadas que, na opinião dos estudantes, contribuíram para o aperfeiçoamento da escrita. Dentre as disciplinas destacadas, notam-se as pedagógicas como precursoras para o desenvolvimento da escrita.

No discurso da estudante **Marie Curie**: “Com certeza, as disciplinas da educação, pois elas abrem a oportunidade de se adequarem as normas da língua e poder falar

*abertamente sobre o ensino de química no ensino médio*". Aqui se retorna à ideia mencionada anteriormente, que ressalta a dicotomia entre as disciplinas específicas da educação e as disciplinas específicas da Química. Em “[...] e poder falar abertamente sobre o ensino de química [...]”, percebe-se novamente a questão do “não-dito”, ou seja, todo dizer permite a compreensão de algo não-dito, mas que produz significado (ORLANDI, 2013). Na fala destacada, a estudante entende que as disciplinas da educação dão margem para a discussão e reflexão sobre o ensino de Química, enquanto que as disciplinas específicas do curso não proporcionam esses momentos de ponderação. Em seu discurso, a crítica vem à tona como um desejo abafado pela valorização e exposição de conceitos químicos, sem se ter um espaço para tratar desses assuntos em sua futura prática profissional.

No entanto, **Ana**, em sua fala “*Acredito que todas contribuíram para o aperfeiçoamento da escrita*”, não menciona especificamente quais disciplinas colaboraram para sua escrita, pelo contrário, acredita que todas contribuem.

#### 4.5 PRÁTICAS DE ESCRITA E FUTURA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A análise do questionário de pesquisa permitiu a compreensão das possíveis influências das atividades propostas nas disciplinas de Organização do Currículo e Estágio e Análise da Prática Pedagógica I no modo ou hábitos de escrita dos sujeitos da pesquisa, bem como o ponto de vista dos estudantes da importância de se trabalhar a escrita em curso de Licenciatura em Química e o papel do futuro docente na valorização e no aperfeiçoamento da escrita em aulas de Química.

Todos os estudantes acreditam que a participação nas disciplinas de Organização do Currículo e Estágio e Análise da Prática Pedagógica I contribuiu para seus hábitos de escrita.

Na fala abaixo:

**Anderson:** *Sim. Na realização das atividades postadas através da leitura dos diversos textos disponibilizados, fóruns de discussão, wikis, enriqueceram muito meu vocabulário, proporcionando assim melhores produções textuais.*

**Lucioney:** *Sim, pois tinha que ler bastante as atividades e textos propostos para escrever.*

**Ana:** *Sim. Pois a disciplina fez com que eu dedicasse maior tempo na leitura de textos.*

Percebe-se uma valorização da escrita mediante o condicionamento de leituras, como “[...] através da leitura dos diversos textos disponibilizados [...]”, “[...] que ler bastante as atividades e textos propostos para escrever [...]”, “[...] fez com que eu dedicasse maior tempo na leitura de textos”. Ou seja, quanto mais se lê melhor se escreve. Orlandi (2012, p. 119) pondera que não se pode afirmar que exista uma relação automática em se escrever bem dependente do volume de leituras que realiza. “[...] Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem”.

Para **Diego**, a participação nas disciplinas proporcionou “[...] a escrita através de outros gêneros, diferentes dos utilizados em outras disciplinas como os relatórios, por exemplos, que necessitam de uma linguagem mais técnica e científica”. Seu discurso vai ao encontro do trabalho de Cabral, Flôr e Moura (2013) no que se refere em não apenas valorizar a escrita destinada à repetição ou à utilização correta dos códigos, mas também uma escrita, na formação de professores de Química, em suas diferentes formas.

Os sujeitos da pesquisa compreendem a relevância de se trabalhar com a escrita no curso de licenciatura em Química. No entanto, relacionam a prática da escrita com a futura atuação como docente, ou seja, no ato de se fazer compreender. Como pode ser percebido nos trechos: “[...] pois o aluno não confiaria em um professor que não escreve bem” (Alexandre); “[...] Porque é fundamental que o professor tenha o domínio da escrita” (Anderson); “[...] na atividade de licenciatura, você estará no seu cotidiano da docência trabalhando a escrita” (Lucioney).

Outros trechos importantes do discurso dos estudantes, na questão da importância da escrita no curso de Química, se configuram na questão da *transmissão* adequada do conhecimento adquirido: “[...] transmitir de forma clara quando da sua atuação em sala de aula” (Anderson); “[...] permite que o leitor tenha uma ideia clara do que o escritor realmente queria transmitir” (Diego); “[...] para transmitir os conteúdos escolares necessitamos de ter uma boa escrita” (Ana). Essa noção comum da transmissão de informação, em que se configura na linguagem como: emissor – mensagem – receptor, se distancia das concepções de linguagem e comunicação da AD, pois

não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. (ORLANDI, 2013, p. 21).

Na fala de **Marie Curie**, “[...] *sem contar que pela minha pouca experiência, sinto que há uma dificuldade enorme na interpretação de dados de exercícios propostos [...]*”, a estudante traz um pouco da sua experiência como professora na Educação Básica diante dos problemas com a escrita dos seus estudantes. Flôr (2009) lembra acerca das associações que os professores de Química fazem em relação à “interpretação”:

Um argumento bastante comum entre os professores para as dificuldades encontradas ao lecionar a disciplina de química – e repetido por professores de outras disciplinas escolares – é o de que os estudantes não sabem interpretar. [...] Muitas vezes, quando se referem ao estudante não saber “interpretar”, na verdade os professores querem dizer que esses não sabem localizar a resposta em um texto dado, ou relacionar os dados de um problema com uma fórmula necessária a sua resolução (FLÔR, 2009, p. 17, grifo no original).

Assim, as múltiplas possibilidades de escrever são suprimidas pela exigência da escrita associadas sob formas de ditados, cópias, exercícios, questionários e provas objetivas (COLELLO, 2012).

Continuando a reflexão da futura atuação destes discentes como professores de Química, foi indagado aos mesmos se eles teriam a intenção de trabalhar com as práticas para valorizar o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes. O que se compreende em relação às suas respostas vai desde produções textuais mais livres à elaboração de relatórios.

Em seu discurso, **Marie Curie** relata que pretende utilizar “*Textos argumentativos, questões abertas e trabalhos de experimentação com relatórios no fim da atividade*”. Notam-se, nesta fala, as influências da escrita ao longo de sua vida em “[...] *Textos argumentativos [...]*” e que fazem parte de sua formação discursiva. De acordo com Orlandi (2013, p. 43), as “[...] palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

Em questões anteriores aqui analisadas, a estudante afirma gostar da escrita de textos argumentativos, o que a implica na possibilidade de trabalhar com os mesmos em sua profissão. No entanto, ainda se percebe no mesmo discurso a memória sendo acionada em relação à valorização dos relatórios a partir de experimentos; sendo essas atividades muito comuns nos cursos de Química. Este episódio pode ser também identificado na fala de **Alexandre**, que diz ser importante avaliar “[...] *não apenas o conteúdo das atividades mas também a apresentação dos dados*”.

Os discursos de **Marie Curie** e **Alexandre** remetem às suas formações discursivas, no que diz respeito ao que é enaltecido em sua formação. Indo ao encontro dos estudos de Queiroz (2001) no que se refere à predominância do currículo nos cursos de Química, onde se prioriza habilidades quantitativas, como a resolução de problemas e efetuação de cálculos.

Em contrapartida, **Anderson** deseja que suas atividades “[...] propiciem aos estudantes a prática da escrita conciliada ao conhecimento específico da química voltado para o bem-estar social em que estão inseridos”. O estudante percebe a importância da inter-relação dos conhecimentos científicos e o sujeito estudante. Sujeito este próprio, único, com identidade, que vem se criando ao longo de sua história, suas relações sociais e sua ideologia (ORLANDI, 2013). Nesse sentido, o estudante **Diego** reconhece a importância de se trabalhar com a escrita nas aulas de Química, mas afirma: “[...] ainda não sei como”. No entanto, retoma seu discurso:

*Penso que pelo fato da química muitas das vezes chegar aos alunos com uma linguagem extremamente técnica, fazer com que eles entendem e consigam escrever aquilo de uma, maneira diferente, que permita uma compreensão mais facilitada, mas sem deixar de lado as informações que são relevantes, é um bom começo.*

No primeiro momento, posiciona-se como não saber como vai trabalhar com a escrita em sua profissão, mas retoma o discurso reconhecendo que a linguagem nas aulas de Químicas é “*extremamente técnica*”, chamando a atenção para a escrita de uma forma diferenciada, mais simples, sem perder a compreensão dos conceitos inerentes à disciplina, que se configura, para o estudante, como “*um bom começo*” para se trabalhar a escrita em aulas de Química. Mais uma vez, nota-se o funcionamento da linguagem, atravessado pela história e pelo inconsciente da memória, intrínseco ao sujeito e sua formação discursiva.

Das atividades trabalhadas nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, os sujeitos foram solicitados a destacar algumas que mais se sentiram à vontade para escrever. Dentre as respostas, estavam os “*diários*”, “*o cotidiano escolar*”, “*fórum de discussão*” e “*Senti a vontade de escrever todos os textos*”. No entanto, chamam a atenção duas respostas:

*Alexandre: As produções textuais, criar é uma atividade que normalmente não fazemos.*

*Lucioney: Acho que são muitas atividades ao mesmo tempo além das outras disciplinas que cursamos, acredito que pode prejudicar na qualidade da escrita.*

**Lucioney** não destaca uma atividade específica; pelo contrário, acredita que foram propostas muitas atividades concomitantes com outras disciplinas cursadas, o que pode ter prejudicado na qualidade da escrita, o que já foi apontado anteriormente quando questionados sobre a dedicação ao curso.

Na fala de **Alexandre**, as produções textuais proporcionaram um espaço para o “criar”, algo que, para ele, não é muito comum. Seu discurso confirma as reflexões de Freitas *et al.* (2009) de que estudantes ou futuros docentes pouco escrevem de mão própria. Este ato de “criar” é capaz de produzir sentidos por intermédio de sua escrita e proporcionar ao discente se identificar como sujeito autoral, a fim de romper com o estereótipo da escrita reprodutiva e repetitiva, tão comum nas licenciaturas em Química (CABRAL; FLÔR; MOURA, 2013).

As reflexões deste tópico decorreram da análise dos cinco eixos que compõem o questionário de pesquisa, abordando desde a motivação para se ingressar no curso a distância, perpassando pela dedicação ao curso a distância, os hábitos e atividades de escrita, os recursos disponíveis no AVA, disciplinas e influências nos hábitos de escrita, até as práticas de escrita e futura atuação profissional.

#### 4.6 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A fim de realizar os movimentos de análise que serão tratados no próximo capítulo, fez-se necessário estabelecer as condições de produção já expostas ao longo da pesquisa. As condições de produção são tratadas em sentido estrito e sentido amplo. Como a atual pesquisa trata dos movimentos de escrita na EaD, em específico no curso de Licenciatura em Química da UFJF, as condições em sentido amplo constituem as características gerais da EaD na UFJF; sendo o Centro de Educação a Distância o responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, conforme tratado no item 1.3.

As condições de produção em sentido estrito são definidas pelas “[...] circunstâncias da enunciação: o contexto imediato” (ORLANDI, 2013, p. 30). Assim, o questionário de pesquisa trata, por intermédio do discurso dos estudantes, seu caminho diante da escrita no percurso da vida e na graduação, permitindo um panorama geral dessas condições de produção em sentido estrito. Dessa forma, percebe-se que, dentre os sujeitos do estudo:

- O curso de licenciatura não se configura exclusivamente na intenção de ser docente; outros pontos como o aperfeiçoamento profissional e a oportunidade de titulação na graduação são mencionados.
- A EaD também se torna a oportunidade de entrada na graduação, com características próprias deste modelo que permitem aos estudantes conciliarem suas responsabilidades profissionais e familiares com os estudos.
- A questão de gostar ou não de escrever é característica de cada sujeito, passando por discursos que se justificam pela experiência na área de exatas e as regras gramaticais como uma dificuldade para o desenvolvimento da escrita, até outros relatos que valorizam os diferentes gêneros textuais, além dos comumente cobrados na licenciatura em Química, como preferência para o desenvolvimento da escrita.
- A relação escrita-recursos do AVA é relatada como sem grandes dificuldades mediante a experiência dos estudantes ao longo do curso.
- Diante dos discursos em relação às atividades de escrita trabalhadas nas disciplinas, a interação com outros gêneros textuais valoriza uma escrita mais leve e criativa, permitindo aos estudantes se identificarem como autores no processo de sua escrita.
- Na possibilidade da docência, os graduandos percebem a necessidade de se trabalhar com a escrita na Educação Básica, seja ela de produções textuais mais livres até a confecção de relatórios técnicos.

Os sujeitos da pesquisa, diante das condições de produção em sentido estrito e sentido amplo pela interação com a escrita em um curso de Química a distância, bem como ao longo de suas vidas, definem o *corpus* de análise do estudo proposto. O delineamento do *corpus* e os movimentos de análise são tratados no capítulo a seguir.

## 5 MOVIMENTOS DE ANÁLISE: A ESCRITA NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA A DISTÂNCIA A PARTIR DA VISÃO DOS ESTUDANTES

Nesta etapa de análise do material proposto para a pesquisa, vale ressaltar que o *corpus* de análise extrapola a expressão que se refere à “coleta de dados”, pois esta está ligada a algo imóvel, à espera de ser desvendado, descoberto, que pressupõe uma verdade absoluta, com sentido único.

Nesse sentido, concordo com Orlandi (2013) nos seguintes termos:

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.

A exaustividade almejada – que chamamos vertical – deve ser considerada em relação aos objetos da análise e a sua temática. Essa exaustividade vertical, em profundidade, leva a consequências teóricas relevantes e não trata os “dados” como meras ilustrações. Trata de “fatos” da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva (ORLANDI, 2013, p. 62- 63).

O *corpus* trabalhado nesta dissertação se desdobra nos seguintes elementos:

- atividade intitulada “Cotidiano escolar”;
- atividade intitulada “Função social da escola e participação social”.

Para a análise, as relações entre o pesquisador e o pesquisado devem ser levadas em consideração. Na AD, o analista do discurso deve posicionar-se diante do objeto de estudo, não de um lugar neutro; pois, como mencionado por Orlandi (2013, p. 64, grifo no original), há sempre a “necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação”.

Dos objetos de estudo, apenas o questionário de pesquisa foi elaborado com intencionalidade direta para a pesquisa, as atividades nas disciplinas já haviam sido trabalhadas em outros semestres, ou seja, fazem parte do cronograma de atividades propostas, e assim foram escolhidas para compor o *corpus* de análise. Pensando na relação tutor-estudante a partir de um posicionamento não neutro, ao lhes expor o objetivo da pesquisa e a

proposta de um questionário que tende a compreender seus hábitos de escrita e relação desta com as atividades, um ponto importante para AD deve ser levantado, no que diz respeito às Relações de Força, como pode ser exemplificado:

Se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 2012, p. 39-40, grifo no original).

Acredito que, diante deste conceito da AD, o meu posicionamento como pesquisador e o *status* de tutor das disciplinas tenham beneficiado a implementação da pesquisa, o que seria talvez um obstáculo para outro pesquisador que não percebesse essa relação.

Em contrapartida, ao propor um questionário, que para essa pesquisa foi elaborado em sua maioria por questões abertas na intenção de proporcionar ao estudante expor suas opiniões, memórias, fatos vivenciados e críticas, deve-se levar em consideração o discurso do estudante. Ou seja, perante essas Relações de Força tutor-estudante, o sujeito pode ser impelido a direcionar suas respostas em prol da pesquisa, ou ao que, ao seu entender, seja o que ele entenda que o pesquisador queira ler em suas respostas. Essa característica, para AD, diz respeito ao Mecanismo de Antecipação, onde

[...] Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte (ORLANDI, 2013, p. 39, grifo no original).

Portanto, a argumentação entre interlocutores pode ser ajustada devido à imagem que o tutor tem do estudante e o estudante tem do tutor, operando em seus discursos a fim de produzir efeitos de sentido em seu ouvinte.

Na delimitação do *corpus* de análise, todos esses fatores que constituem as condições de produção do objeto de pesquisa devem ser considerados pelo analista. Pois o analista precisa estar atento a nuances apresentadas pelo discurso proporcionado por tais fatores. Assim,

[...] Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições gostaríamos de destacar que, como exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações de seus interlocutores e vice-versa) (ORLANDI, 1996, p. 158).

Logo, ter consciência e respeitar as condições de produção garantem ao analista uma fidelidade às ponderações perante o objeto de estudo. Dessa forma, “[...] Trabalhar esse momento de forma que seja produtivo para a pesquisa depende então do conhecimento do universo pesquisado e da sensibilidade em saber respeitá-lo” (FLÔR, 2005, p. 67).

## 5.1 COTIDIANO ESCOLAR, REPETIÇÃO E MEMÓRIA

A atividade “O cotidiano escolar” foi trabalhada na disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I. É importante ressaltar que tal atividade é baseada no trabalho desenvolvido pelo pesquisador Guilherme Trópia<sup>4</sup>, na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia a partir de reflexões de licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No contexto da pesquisa, como destacado na metodologia da dissertação, os estudantes foram solicitados a desenvolverem uma produção textual do gênero poema, a partir da leitura audiovisual da música “Diariamente”, de autoria do compositor Nando Reis e interpretada por Marisa Monte<sup>5</sup>, presente no show “Verdade, Uma ilusão”, *tour* 2012/2013:

### *DIARIAMENTE*

*Para calar a boca: Rícino*  
*Para lavar a roupa: Omo*  
*Para viagem longa: Jato*  
*Para difíceis contas: Calculadora*

*Para o pneu na lona: Jacaré*  
*Para a pantalona: Nesga*  
*Para pular a onda: Litoral*  
*Para lápis ter ponta: Apontador*

<sup>4</sup> TRÓPIA, Guilherme. Inventar cientistas... Diariamente: Leituras e narrativas na formação de professores de Ciências. In: VII CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2016, Cuiabá-MT. **Anais do VII CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Cuiabá: UFMT, 2016.

<sup>5</sup> REIS, Nando. Diariamente. In: MONTE, Marisa. **Mais**. Rio de Janeiro: EMI, 1991. 1 CD. Faixa 9.

*Para o Pará e o Amazonas: Látex*  
*Para parar na Pamplona: Assis*  
*Para trazer à tona: Homem-Rã*  
*Para a melhor azeitona: Ibéria*

*Para o presente da noiva: Marzipã*  
*Para Adidas: o Conga Nacional*  
*Para o outono, a folha: Exclusão*  
*Para embaixo da sombra: Guarda-Sol*

*Para todas as coisas: Dicionário*  
*Para que fiquem prontas: Paciência*  
*Para dormir a fronha: Madrigal*  
*Para brincar na gangorra: Dois*

*Para fazer uma toca: Bobs*  
*Para beber uma Coca: Drops*  
*Para ferver uma sopa: Graus*  
*Para a luz lá na roça: 220 volts*

*Para vigias em ronda: Café*  
*Para limpar a lousa: Apagador*  
*Para o beijo da moça: Paladar*  
*Para uma voz muito rouca: Hortelã*  
*Para a cor roxa: Ataúde*  
*Para a galocha: Verlon*  
*Para ser moda: Melancia*  
*Para abrir a rosa: Temporada*

*Para aumentar a vitrola: Sábado*  
*Para a cama de mola: Hóspede*  
*Para trancar bem a porta: Cadeado*  
*Para que serve a calota: Volkswagen*

*Para quem não acorda: Balde*  
*Para a letra torta: Pauta*  
*Para parecer mais nova: Avon*  
*Para os dias de prova: Amnésia*

*Para estourar a pipoca: Barulho*  
*Para quem se afoga: Isopor*  
*Para levar na escola: Condução*  
*Para os dias de folga: Namorado*

*Para o automóvel que capota: Guincho*  
*Para fechar uma aposta: Paraninfo*  
*Para quem se comporta: Brinde*  
*Para a mulher que aborta: Repouso*

*Para saber a resposta: Vide-o-Verso*  
*Para escolher a compota: Jundiá*  
*Para a menina que engorda: Hipofagin*  
*Para a comida das orcas: Krill*

*Para o telefone que toca  
Para a água lá na poça  
Para a mesa que vai ser posta  
Para você o que você gosta: Diariamente*

Na produção textual, os sujeitos da pesquisa precisavam refletir sobre suas vivências durante o estágio e suas memórias escolares, a fim de lançarem um novo olhar para atividades que ocorrem no cotidiano escolar e que acabam sendo naturalizadas. No texto da música, existem marcas que estão presentes no dia a dia escolar, como “*Para difíceis contas: Calculadora [...] Para levar na escola: Condução*”. Assim, os estudantes teriam que produzir um poema com pelo menos 5 estrofes e 4 versos no molde “para... : ...”. O caminho escolhido para análise permeou no agrupamento de trechos das produções textuais com características comuns, nos quais foram sedimentados os sentidos sobre a memória escolar, percursos do estágio e seu cotidiano acadêmico.

Perante as produções textuais, percebem-se características em torno da organização escolar e do papel do professor:

*Para manter a ordem: supervisora (Anderson)  
Para limpar o chão: servente (Anderson)  
Para quem briga: diretoria (Diego)  
Para educação física: bola (Diego)  
Para disciplinar: diretora (Lucioney)  
Para segurança: vigia (Lucioney)  
Para quem almeja um recomeço – Professor, Giz e quadro (Alexandre)  
Para ensinar – primeiro tem que aprender a amar (Alexandre)  
Para quem tem dúvida: professor (Diego)  
Para o professor: ensinar (Ana)  
Para o educador: paixão (Ana)*

Segundo Orlandi (2013), a sociedade em que vivemos se constitui em relações hierarquizadas, em que o sujeito, ao se comunicar, fala de um determinado lugar e seu discurso tem valor diferenciado, definido como relações de força. Como “*Para o professor: ensinar*” e “*Para quem tem dúvida: professor*”, como se o ato de ensinar fosse exclusivo do professor, ou seja, os estudantes acabam não percebendo que outras relações internas ou externas ao ambiente escolar também podem levar ao aprendizado. Essa relação de força, no sentido de autoridade, também pode ser observada para o fragmento: “*Para manter a ordem: supervisora*” e “*Para disciplinar: diretora*”.

As relações de sentido também podem ser percebidas quando produzidas no contexto da atuação profissional do docente, muitas vezes relacionadas à vocação e ao amor. Os

sentidos produzidos diante das falas dos estudantes quando mencionam “*Para o educador: paixão*” e “*Para ensinar – primeiro tem que aprender a amar*” podem ser entendidos como a profissão vem sendo representada ao longo do tempo pela sociedade, cristalizando-se nas memórias discursivas dos discentes. Essa questão remete às condições de produção dos sujeitos quando mencionam a relação de apoio, comprometimento e afetividade no AVA. Existem momentos em que os estudantes se mostram desamparados, pela demora das respostas às suas atividades ou dúvidas, sentindo-se prejudicados. Em outras situações, enaltecem os profissionais dedicados, sempre dispostos a ajudar. O que se percebe é que a vocação e o amor pela profissão não aparece apenas pela memória construída ao longo da história da educação, mas também pela vivência como estudante e suas necessidades diante dos relacionamentos com os docentes.

Outra relação interessante refere-se aos sentidos produzidos diante da concepção de ser estudante e das avaliações escolares.

*Para o aluno: disposição (Ana)*  
*Para o aprendiz: dedicação (Ana)*  
*Pra apreender, pra aprender, pra aprender (Lucioney)*  
*Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver (Lucioney)*  
*Para complicar a vida: prova (Diego)*  
*Para a prova: nervosismo (Diego)*  
*Para dias de prova: tensão (Ana)*

A memória discursiva destacada por Orlandi (2013, p. 31), como “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”, é reforçada nos discursos dos estudantes que cursam Química, pois está relacionada aos desafios da aprendizagem, como ter “*dedicação*” e “*disposição*”. Essas memórias remetem à questão da educação como valorização do esforço e superação. Essa necessidade de superação aparece no discurso de Lucioney, pois nota-se o tom de “esgotamento” em “*Pra apreender, pra aprender, pra aprender*” e “*Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver*” na relação com o cotidiano educacional.

Essa situação também é salientada no que tange à avaliação: “*Para complicar a vida: prova*” e “*Para dias de prova: tensão*”. Esses versos trazem características próprias das condições de produção em sentido amplo, quando relacionados à metodologia do curso. Principalmente relativos às avaliações presenciais. Tanto os estudantes periodizados como os não periodizados realizam um número elevado de provas por dia, em ambos os turnos, diurno

e vespertino. E é diante dessas obrigações que os sentimentos associados às avaliações são percebidos em suas escritas.

São evidentes as dificuldades em perceber a avaliação como necessária no processo de ensino e aprendizagem. Porém é fácil entender as avaliações como algo desmotivante, uma vez que, na grande maioria das avaliações (principalmente na área de exatas), há uma tendência em reproduzir o já dito ou aplicação de fórmulas, tendo pouca (ou nenhuma) reflexão sobre o que está sendo feito. Esse fato vai de encontro com a não transparência da linguagem, remetendo ao fato de não haver sentidos prontos e únicos por trás de um texto, esperando para serem decifrados. Nesse sentido, “[...] os testes e provas servem também a mostrar que não existe o que se visa, que este será moldado pela instituição em que se inserir. É o que acontece na escola quando se ignora que o leitor real tem uma história e um posicionamento frente a outras leituras” (ALMEIDA; SORPRESO, 2010, p. 19).

No discurso de **Alexandre** e **Ana**, respectivamente “*Para o aluno – Prisioneiro em um muro*” e “*Para a Escola: libertação dos muros*”, o que chama a atenção

[...] é a noção de metáfora que é imprescindível na análise de discurso. Ela não é considerada, como na retórica, como figura de linguagem. A metáfora (cf. Lacan, 1966) é aqui definida como a tomada de uma palavra por outra. Na análise de discurso, ela significa “transferência”, estabelecendo o modo como as palavras significam (ORLANDI, 2013, p. 44, grifo no original).

Onde as palavras “*muro*” ou “*muros*” trazem consigo o significado, o sentido de uma formação discursiva. Assim, a metáfora para as palavras destacadas em um primeiro momento se relaciona com o passado histórico da escola, onde a aprendizagem se concebia apenas nas delimitações físicas da escola. No entanto, em um segundo momento, observa-se o discurso para outras concepções de educação, ou seja, a aprendizagem para além das fronteiras escolares, a educação que rompa com os espaços de formação comum. O que se percebe é a “transferência” de significado e sentido por intermédio da tomada de uma palavra pela outra, intrínseca em suas formações discursivas.

A educação como uma possibilidade de recomeço ou oportunidade também foi percebida nos versos dos sujeitos analisados. No entanto, destaco o discurso do estudante **Alexandre** em:

*Para quem almeja um recomeço – Professor, Giz e quadro.*  
*Para o ensino depois dos calos da vida – o EJA é capaz.*  
*Para o sonho de uma vida melhor – O olhar cansado, mas esperançoso.*  
*Para uma nova vida – sorrir com o livro na mão.*

No trecho destacado, nota-se a questão do sentimento de esperança depositado na educação, principalmente em “[...] *almeja um recomeço* [...]”, “[...] *depois dos calos da vida* [...]”, “[...] *o sonho de uma vida melhor* [...]” e “[...] *nova vida* [...]”, que sedimentam um discurso difundido no cotidiano escolar, colocando a escola e a ação educacional como um caminho para alcançar seus sonhos e objetivos na vida. Em seus versos, o estudante menciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma oportunidade para aqueles que, diante das dificuldades da vida, pretendem retornar aos estudos. Tanto EJA quanto a EaD se configuram como modalidades de ensino diferenciadas e atraem público que necessita de condições diferenciadas para dar continuidade em sua escolarização. Ao retornar às respostas do questionário de pesquisa do estudante **Alexandre**, o mesmo menciona que a EaD teve papel importante na retomada da graduação em Química, pois, por problemas familiares, teve que encerrar sua graduação presencial, mas posteriormente percebeu na EaD uma nova possibilidade de recomeço. Assim, em seus versos, a materialidade do discurso em sua escrita traz a memória mediante o interdiscurso, sentidos ligados ao sujeito, interpelado pela sua história e suas formações discursivas (ORLANDI, 2013).

Dentre as seis produções textuais, a de **Marie Curie** é a que mais relaciona seus versos com a Química, a começar pelo título do poema, “*Cotidiano Químico Escolar*”, ou em:

*Na escola, rola a química, rola como mistura.  
E pra aguçar nossa curiosidade, o saber faz parte.  
Professor inova e faz experiência nova.*

No período em que a atividade foi desenvolvida, de acordo com as respostas da estudante ao questionário de pesquisa, encontrava-se atuando como professora em curso preparatório para vestibulares. Essa relação com o seu cotidiano de trabalho, seu papel como estudante de um curso de Química e estagiária na Educação Básica compõem um universo em que o sujeito produz seu discurso atrelado às suas relações sociais e ideológicas. O próprio pseudônimo escolhido pela estudante refere-se a uma personalidade histórica da Química. O que, de certa forma, reforça o conceito de intertextualidade para AD, em que um texto se origina das relações com outros textos, assim como pode apontar para tantos outros.

Ao mesmo tempo, apenas a estudante **Marie Curie** não seguiu os moldes preestabelecidos, “para ... : ...”, na escrita de seu poema. Não há como afirmar qual motivo levou a estudante a entregar sua atividade em outro formato; essas especulações podem passar por desde a falta de tempo para efetuar a atividade ou o não entendimento do que foi proposto

até a vontade de realizar uma escrita de poema onde o movimento de autoria pudesse sobrepor-se à repetição empírica, colocada pela própria concepção da atividade:

Na repetição empírica, o estudante apenas exercita a memória para dizer o mesmo, o já dito em outro texto ou pelo professor; na repetição formal, o aluno explicita o já dito, mas com uma nova roupagem, com outras palavras; e na repetição histórica ocorre a incorporação de sentido próprio do estudante à memória constitutiva, ou seja, o aluno assume o discurso, é a autoria, na qual, inclusive, ocorrem deslocamentos de sentido (CASSIANI; ALMEIDA, 2005, p. 369).

Mesmo com as orientações postadas no AVA da disciplina, **Marie Curie** realizou a atividade em formato diferente do preestabelecido, evidenciando um deslocamento de sentidos, uma busca por se assumir como autora do seu texto. Nas condições de produção, destacadas no questionário de pesquisa, a estudante afirma gostar da escrita de textos argumentativos e de opinião, individualizando esta sua postura nos versos de seu poema e se deslocando do predeterminado.

Diante dos movimentos de escrita permitidos pela atividade proposta, produzi um poema com outros trechos das produções textuais dos sujeitos que produziram os textos do *corpus* de análise:

#### *Cotidiano escolar*

*Para o material: mochila,  
Para anotar tudo: caderno,  
Para quem erra: corretivo,  
Para química: laboratório.*

*Para quebrar o gelo: sorriso  
Para velhos amigos: como vai  
Para quem passa: festa,  
Para sentir bem: amizades.*

*Para sonhar – apenas motivação.  
Para o aprendizado: dedicação  
Para os pais: comprometimento  
Para o sorriso da senhora – que vê na escola a gratificação*

*Para ir além – nem precisa de um trem.  
Para continuar em frente: siga  
Para novos horizontes: desbrave  
Não ocupa lugar, e preenche o vazio.*

*Para a escrita: palavra  
Para palavra: imaginação  
Para ensinar: professor  
E a cada dia tudo se desdobra, obrigada por mais um dia.*

Esse movimento de análise, baseado no trabalho de Flôr (2009), consiste em, num conjunto de textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, agrupar elementos em comum e produzir, a partir destes, um único texto que possibilite olhar para a produção do grupo como um todo. A compreensão do papel da escrita na formação docente destes estudantes, diante do poema criado, permite traçar pontos em comum.

Esse movimento de escrita traz consigo o discurso dos sujeitos invadidos por suas memórias escolares, a vivência na graduação, a futura atuação profissional e a vida pessoal. Da primeira à quinta estrofe respectivamente do poema, percebem-se na atividade de escrita questões ligadas aos materiais escolares, atitudes, sentimentos, motivação e o ensino. Tais características estão presentes nas condições de produção em que os discursos dos estudantes se desdobram. Um exemplo desse argumento pode ser percebido na estrofe que traz a motivação ou superação, pois nestas falas observa-se a vontade de ultrapassar as dificuldades de um curso a distância em comunhão com as responsabilidades de cada sujeito em suas vidas.

Apesar dessas características destacadas, mais uma vez o deslocamento de sentido se faz presente; enquanto os discursos da maioria dos sujeitos estão ligados a questões intrínsecas ao “pessoal”, **Marie Curie** se volta para características da Química, reforçando que a produção de sentido pode ser sempre outra e típica de cada sujeito, ancorada em suas histórias de leituras.

A atividade proposta na disciplina de estágio e acima descrita está baseada nos conceitos de repetição e paráfrase. Para Orlandi (2013), a repetição pode apresentar-se de três formas:

- a) a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b) a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c) a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer do sujeito [...] (ORLANDI, 2005, p. 54).

A atividade proposta se relacionou com a repetição histórica. Ao solicitar que os estudantes reescrevessem a letra da música buscando elementos do cotidiano escolar no qual estavam inseridos, a atividade permitiu a produção de uma paráfrase para a letra, voltada para as vivências dos licenciandos em química imersos no cotidiano da escola e também em suas memórias enquanto estudantes.

Sua análise proporcionou a compreensão de características comuns no discurso dos estudantes com base em suas observações do cotidiano escolar propiciadas pelo estágio e também com base em suas memórias escolares. Tais características abordaram questões ligadas à organização escolar, ao papel do professor, à atuação docente, a concepções de ser estudante, às avaliações escolares, à educação como possibilidade para mudança de vida e à Química.

## 5.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL: DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS E INTERTEXTUALIDADES

“A função social da escola e a participação social” foi o título escolhido para o desenvolvimento da atividade na disciplina de Organização do Currículo, oferecida no primeiro semestre de 2015 e que está presente no quinto período da grade curricular. Nesta produção textual, os estudantes trabalharam com o gênero carta a partir da leitura do texto de Juarez Dayrel, intitulado “A escola como espaço sociocultural”. O estudo aborda a questão do ensino-aprendizagem diante das relações sociais entre os atores que constituem a escola, suas regras e normas, as relações sociais, a diversidade cultural, entre outras. Assim, traz uma percepção para além dos conteúdos distribuídos nas disciplinas escolares:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição (DAYREL, 1996, p. 136).

Para o autor, o sujeito se constitui e é marcado por suas relações sociais e históricas. Tal afirmação se relaciona com os pressupostos de concepção de sujeito para a Análise de Discurso, constituído pela relação com sua história, contexto social e posicionamentos

ideológicos. Dayrel (1996, p. 140) discute a noção estereotipada e homogênea que é comumente dada ao papel de ser aluno, ou seja, sem levar em conta a pluralidade do sujeito/aluno, “[...] enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”.

As reflexões do texto de Juarez Dayrel serviram como ponto de partida para a constituição da atividade, na qual os licenciandos deveriam produzir uma carta endereçada aos estudantes do Ensino Médio esclarecendo o significado de dizer que “A escola é um espaço sociocultural”, a partir das discussões apresentadas no texto-base.

A escolha pelo gênero textual carta se deu pela oportunidade de proporcionar aos estudantes da licenciatura em Química o contato com uma produção de escrita não tão comum no curso. Nas relações sociais, as cartas podem se diferenciar em: cartas de cobrança, cartas convites, carta comercial, cartas familiares, cartas pessoais, dentre outras. Assim, “[...] analisando cartas em geral, reconhece que seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propagandas e outros)” (BEZERRA, 2005, p. 220).

Em linhas gerais, os estudantes se mostraram atentos à estrutura do gênero textual que define uma carta, como local, data, nome do destinatário e assinatura do remetente. As cartas foram destinadas aos estudantes do Ensino Médio; e, no início da escrita, pode-se perceber uma intenção nos pronomes de tratamento utilizados para se referir aos estudantes. Os pronomes de tratamento antecedem a pessoa ou cargo a quem se envia uma carta, caracterizando relações mais pessoais ou impessoais. Para a AD, essas marcas do discurso são verificadas pela Antecipação, “[...] esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor” (ORLANDI, 2013, p. 39). Nas cartas, observa-se uma antecipação de relação com os estudantes do Ensino Médio mais suave, menos formal e mais afetiva, como: “*caríssimos, caros, estimados e prezados*”.

Apesar da utilização de expressões que proporcionem certa proximidade entre remetente e destinatário nas cartas, possibilitando uma forma menos formal ao se dirigir ao outro, nota-se que, das seis cartas, três iniciaram com “*Venho por meio desta carta...*” ou “*Venho através desta carta...*”, cujas expressões são muito comuns ao se iniciar uma carta mais formal, demonstrando movimentos de escrita ora voltados para o formal, ora para o informal, em um mesmo discurso. Pensando ainda nas expressões destacadas, percebe-se a questão do método na escrita. Essa forma de iniciação de cartas remete à repetição empírica, uma vez que o sujeito, “[...] ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos

lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete” (ORLANDI, 2013, p. 54).

Assim, “*Venho por meio desta carta...*” ou “*Venho através desta carta...*” se configura como uma repetição empírica, caracterizada por uma estrutura definida para a construção de um texto do gênero carta. Aqui, a memória discursiva traz o indício de como se deu, ao longo da história do sujeito, a relação com movimentos de autoria no que tange à produção textual carta.

Como mencionado anteriormente, os estudantes utilizaram um texto-base para a construção de suas cartas. O pressuposto da atividade se referia ao tema da escola como um espaço sociocultural. Os sujeitos da pesquisa, ao se dirigirem aos estudantes do Ensino Médio, utilizaram de algumas estratégias para introduzir o tema:

**Alexandre:** [...] tentar demonstrar para vocês que a escola é um espaço sociocultural. E para que compreendam de forma mais harmoniosa posso citar que na Constituição da República Federativa do Brasil, divulgada em 05/10/1988 em seu artigo 205 [...].

**Anderson:** [...] é mostrar a vocês como podemos aproveitar melhor o espaço que temos em nossa escola, de tal maneira que estes espaços possam propiciar a vocês não somente o conhecimento curricular, mas também um espaço de interação, de inclusão [...].

**Diego:** [...] espera-se que vocês adquiram uma nova visão, sobre todo o ambiente escolar que os acolhe diariamente, de modo que a vida escolar de vocês possa ser mais proveitosa, e que também, a escola se torne mais próxima da realidade de cada um [...].

**Lucioney:** Para melhor compreensão, é importante citar que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988, em seu artigo 205 [...].

**Ana:** [...] ingressar em um espaço de aprendizagem coletivo de convivência rotineira destinado a construção de conhecimento e socialização dos alunos, com trocas de experiências e marcado pela diversidade cultural e social.

**Marie Curie:** E é nesse espaço que há o seu convívio sociocultural. Bom, o que para vocês significa a palavra sociocultural? Vamos examinar bem essa palavra.

Os estudantes utilizam argumentos baseados no que foram solicitados a criar na atividade e remetem seus discursos ao texto de Juarez Dayrel, aproximando-se do conceito de intertextualidade, pelo qual um texto nasce em outros textos, assim como também aponta para outros tantos. Assim, Orlandi (1996) nos diz:

Segundo essa noção, sabemos que um texto tem relação com outros textos nos quais ele nasce (sua matéria-prima) e / ou outros para os quais ele aponta (seu futuro discursivo). [...] Levar em conta a intertextualidade, na leitura, é refletir (e tornar operacional) sobre o fato de que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela sua relação com outros textos (ORLANDI, 1996, p. 194).

Tanto **Alexandre** quanto **Lucioney** apontam para o texto da Constituição da República Federativa do Brasil para introduzir seus discursos. Este documento não é mencionado no texto-base que os estudantes leram, o que demonstra o conceito de intertextualidade na busca de novos textos que fundamentem sua escrita. Outro fato importante que pode ter ajudado os dois estudantes a procurarem um novo texto e, ao mesmo tempo, fazerem referência em suas cartas se deve ao fato de que os mesmos pertencem ao mesmo polo de apoio presencial, onde a proximidade ou amizade entre eles possa ter favorecido a discussão da atividade e proporcionado uma direção na busca de novas leituras. A proximidade e a afeição, tanto entre estudantes quanto entre professores/tutores e estudantes, proporcionam um ambiente de confiança, intensificando as relações pessoais. Valente (2003) e Rigo e Vitória (2014) concordam que essas características contribuem como incentivo às práticas pedagógicas entre os participantes envolvidos.

A intertextualidade também pode ser percebida na relação com a atividade 01, como destacado anteriormente, no verso do poema de **Ana**: *“Para a Escola: libertação dos muros”*, no qual a palavra “muro”, além de trazer ao seu discurso suas memórias escolares, também acrescenta a produção de sentido possibilitada pela leitura do texto-base que, ao discutir sobre a arquitetura da escola, refere-se que os “[...] muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos (DAYREL, 1996, p. 147). Pensando nas condições de produção da pesquisa, tanto a atividade 01 como a atividade 02 foram realizadas concomitantemente pelos estudantes nas duas disciplinas, permitindo que leituras de uma determinada atividade possam influenciar a escrita em outras atividades. Ou seja, os sentidos permitidos por um texto perpassam pela relação com outros.

Mesmo solicitando aos estudantes que realizassem uma produção textual no gênero carta, podem-se compreender no trecho a seguir características de outro gênero textual:

***Diego:** [...] podemos considerar a visão de Dayrel, onde a Escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano levado a efeito*

*por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, alunos e professores, enfim, seres humanos concretos; nesse sentido, referir-se à Escola como espaço sociocultural implica em resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.*

No trecho destacado, **Diego**, ao se referir à “visão de Dayrel”, antecipa seu posterior discurso ao conceito de espaço sociocultural amparado na discussão do autor. No entanto, mesmo que não realizando uma citação nos padrões da ABNT, o estudante usa das palavras do autor para introduzir um assunto. Neste ponto ocorre um “deslocamento” do gênero carta para o gênero textual predominante em artigos acadêmicos, que não deixa de ter relação com a preferência de escrita por textos dissertativos argumentativos e de opinião, relatado pelo estudante em seu questionário de pesquisa.

O trabalho com a escrita que proporcione o deslocamento de movimentos de escrita que valorizam a repetição de conceitos ou produções de relatórios técnicos, para se pensar em uma escrita mais crítica, criativa e reflexiva, é alvo dos trabalhos de Cabral, Flôr e Moura (2013). Fazendo uma relação com o questionário de pesquisa no que tange à preferência dos estudantes diante das atividades de escrita propostas pelas disciplinas, **Alexandre** relata que essas produções textuais proporcionaram uma escrita amparada no ato de criar, o que pode ser percebido não apenas no trecho da carta de **Alexandre**, mas também na de **Lucioney**:

***Alexandre:** A escola tem que ser como um time de futebol, onde é a união de vários talentos que fazem com que o time se sobressaia diante de seus adversários, e esse time deve ser o vencedor no processo de ensino-aprendizagem. O campo de futebol pode ser comparado com a escola que é o ambiente físico para o espetáculo, a tabela de classificação é o currículo, e os jogadores são o time da escola e alunos, os pais tem a responsabilidade de torcer e apoiar o time em busca do resultado. E é essa diversidade que podemos chamar de espaço sócio cultural, onde essa convivência mútua entre indivíduos diferentes e com diferentes funções tem oportunidade para trocar ideias e manter uma relação amigável e de enriquecimento cultural e social.*

***Lucioney:** Comparo a escola como um grande filme ganhador de todos os “oscar” possíveis com excelentes atores que na escola os são os alunos e professores na trama que envolve o processo ensino-aprendizagem. Nesse cenário que chamo de escola e a história que chamo de currículo, seus atores principais representam a história de forma a demonstrar que a escola é um espaço sociocultural onde as experiências vivenciadas, as diversidades culturais e o currículo permitem fazer da escola um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, havendo oportunidades para trocar ideias e sentimentos.*

Os trechos destacados envolvem a escrita em uma forma mais livre e criativa, sem deixar de proporcionar a característica principal de informar sobre o tema da escola como espaço sociocultural. Como a carta era direcionada a estudantes do Ensino Médio, **Alexandre** e **Lucioney** utilizaram de assuntos que são comuns ao cotidiano desses alunos, como futebol e filmes ou séries, para contextualizar o seu discurso e antecipar a mensagem que pretendem passar para um determinado público. Esse cuidado com o discurso pode refletir na futura atuação docente, como destacam Freitas *et al.* (2009, p. 10) em relação ao potencial da escrita como produtora de si mesmo e do desenvolvimento do ser humano, no sentido de compreender que “[...] a linguagem de cada aluno é, pois, um desafio a cada professor. Não só perguntar sobre a linguagem, mas exercitar em aula a capacidade de todos, inclusive a sua, de se expressar através do diálogo oral e escrito”.

No final das cartas dos estudantes, nota-se uma intencionalidade no discurso dos sujeitos da pesquisa em relação ao papel do estudante do Ensino Médio:

***Alexandre:** [...] por isso mostrem esforço e vontade para que possam crescer como estudantes e como indivíduos contribuintes da cultura social de sua região.*

***Anderson:** [...] espero que vocês estudantes passem a ver os vários espaços que a escola lhes propicia de forma a se inteirarem mais uns com os outros indivíduos que constituem este espaço para se tornarem cidadãos mais participativos e não apenas alunos comuns.*

***Diego:** Esperamos que esta carta despertem em vocês, a vontade de mudar e de repensar o ensino, de tal modo que vocês possam ter total participação no próprio aprendizado...*

***Lucioney:** Espero que realmente consiga entender sua importância enquanto aluno e desenvolva um papel da melhor forma possível, para que sua escola, torne o melhor espaço sociocultural de sua região.*

***Ana:** Por fim, ressalto que vocês, alunos, contribuam para não deixar a escola se tornar um ambiente opressor de homogeneização o diálogo com os educadores se faz necessário para a criação de uma escola inovadora e reflexiva sobre as questões fundamentais do nosso cotidiano político e social.*

***Marie Curie:** [...] ampliem o que é necessário para uma sociedade não passiva, mas sim questionadora e excitadora do pensamento cultural e social da escola e do mundo em que vivem.*

No entanto, essa relação não remete apenas à intertextualidade com o texto-base. No discurso dos estudantes, faz valer também a noção de memória discursiva:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2013, p. 31).

Ou seja, o enaltecimento do contexto de ser estudante, suas obrigações, seus deveres e sua conduta dependem da seriedade com que tratam a relação com a escola. É nesse sentido que a memória é ativada, pois, ao longo de sua história e de suas relações com a escolarização, esse discurso de responsabilidade também se fez presente em sua vida. E estes sujeitos como futuros professores materializam a função de docentes em suas escritas. Assim, nota-se nestes discursos falas que remetem ao poema produzido na atividade da disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I, característicos da relação com a aprendizagem, suas emoções, motivações e atitudes. Aqui, tal cobrança, diante das responsabilidades da graduação, é polarizada ao dirigirem seus discursos para os estudantes do Ensino Médio e se colocam na posição de professores, no sentido de alertarem para a seriedade com que o ato de “ser estudante” deve ser encarado. São, de certa forma, influências do curso em seus movimentos de escrita.

A atividade intitulada “A função social da escola e a participação social” da disciplina de Organização do Currículo, tratada pelo gênero textual carta, proporcionou a compreensão de características do discurso dos estudantes, em sua interação com o texto de apoio e sua relação com esta produção textual incomum no curso de Química EaD. Os estudantes mostraram compreender as características estruturais do gênero carta. O conceito de intertextualidade para AD se fez presente na escrita, onde o discurso se relacionava com o texto-base, mas também apontava para outros diante das memórias. O ato de criar um texto e se identificar como autor é observado em trechos em que a criatividade é utilizada para expor um conceito ou observação sem ter que lançar mão do repetitivo ou da cópia, e sim com uma abordagem escrita diferente para a reflexão sobre o que é proposto.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na introdução desta dissertação, ao longo da minha atuação como docente, venho questionando como os movimentos de linguagem podem ser trabalhados nas disciplinas das áreas de ciências e não somente associados como uma responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, antes de refletir sobre essa questão na Educação Básica, foi necessário (re)pensar como tal tema vem sendo tratado na formação inicial de professores. Atuando como tutor do curso de licenciatura em Química da UFJF na modalidade a distância, no qual a linguagem, em especial a escrita, se faz presente em todo processo de mediação da aprendizagem, percebi neste contexto uma oportunidade para desenvolver este trabalho, que foi intitulado “MOVIMENTOS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Um olhar para as práticas e hábitos de escrita na formação docente do curso de licenciatura em Química – Modalidade a Distância – UFJF”.

Quando optei por pesquisar as características da linguagem escrita na formação inicial de professores de Química, não imaginava como esta questão reconduziria às memórias de minha formação inicial e também a minha atuação docente na Educação Básica como professor de Química. Acredito que a pesquisa em si não deva somente responder à questão estudada e alcançar os objetivos propostos, mas permitir que o pesquisador seja tocado por algo que almeje e que acredite valer a pena colocar em prática para o crescimento pessoal e profissional. Apesar deste último tópico tratar das ponderações finais, espero que, neste momento, a pesquisa perpassasse pelas considerações que *a priori* foram levantadas pela questão de pesquisa e pelos objetivos alcançados. Acredito que o discurso encontra-se sempre em movimento; e a possibilidade de novas leituras diante do trabalho desenvolvido não ponha um ponto de encerramento ao tema, mas sim permita outros olhares para os propósitos da elaboração da dissertação.

Neste trabalho, foram apresentadas atividades de escrita desenvolvidas na plataforma *Moodle*, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a partir das disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, que se distanciam da produção sistemática dos relatórios técnicos, possibilitando (re)pensar a escrita na formação inicial de professores do curso de licenciatura em Química – EaD – UFJF. Dessa forma, além das discussões envolvidas nas atividades, um questionário de pesquisa também foi proposto, com questões que versam sobre os hábitos de escrita dos estudantes ao longo da vida e do cotidiano escolar.

Diante disso, com base no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de Linha Francesa, tendo por base a ideia da não transparência da linguagem, segundo a qual um texto não possui um sentido único, mobilizei alguns conceitos trabalhados pela AD – como os de intertextualidade e repetição – para compreender a escrita dos estudantes. Lancei também um olhar sobre as condições de produção, delineadas a partir das respostas dos estudantes ao questionário de pesquisa, a fim de compreender os movimentos de escrita nas atividades desenvolvidas, ancorado no aporte teórico.

Inicialmente, diante das condições de produção, por intermédio do questionário de pesquisa, busquei no discurso dos discentes suas histórias de escrita; atentando à importância de aspectos como: a pretensão em ser docente, motivação e dedicação na EaD, hábitos e atividades de escrita, recursos disponíveis no AVA e práticas de escrita com a futura atuação profissional.

É perceptível que nem todos os sujeitos da pesquisa têm intenção de ingressar na docência, pois seus discursos transitam desde ao fato de já estarem atuando, passando pela indecisão momentânea trazida pela profissão, até a finalidade de alcançar o sonho de ter um título da graduação. Neste ponto, o que está em jogo é um projeto de vida, seja ela relacionada com a atuação profissional ou motivada pela titulação. Dessa forma, a insegurança ou indecisão se fazem presentes como parte do processo de autoconhecimento do sujeito e suas escolhas.

Os motivos e a dedicação de se ingressar em um curso na modalidade a distância são apontados pelos estudantes como uma oportunidade de conciliar trabalho e responsabilidades familiares com os estudos, além de permitir àqueles que não têm possibilidade de custear seus estudos em outras cidades a fazerem um curso de graduação em uma universidade pública. Essas características são intrínsecas à EaD e constitutivas para o gerenciamento do estudo autônomo. Assim, acredito que, nesses requisitos, se intensifica o “papel” fundamental da EaD, ou seja, possibilitar, diante de tantos empecilhos, a chance de retornar ou dar continuidade à educação.

Em relação aos hábitos de escrita, os sujeitos, inicialmente, foram questionados se gostavam ou não de escrever. Foi possível perceber que não existe uma distinção para o ato de gostar ou não de escrever, mas sim uma ligeira variação entre esses dois posicionamentos; características como: “sou da área de exatas”, pressupondo que a escrita esteja atrelada a outras esferas. O que justifica também a visão do currículo dos cursos de Química valorizar atividades quantitativas em detrimento das qualitativas, ou seja, contempla-se a resolução de problemas e efetuação de cálculos e deixa à margem o desenvolvimento da escrita. Outro

ponto levantado para o fato de não gostar de escrever remete à dificuldade com as regras gramaticais da Língua portuguesa, sendo uma dificuldade e um empecilho nas produções textuais. No entanto, outros estudantes afirmam gostar de escrever e têm preferência por textos dissertativos que conduzem à argumentação. Assim, a valorização de diferentes gêneros textuais permite ao sujeito se identificar como autor de sua escrita e não reproduzidor/repetidor de conceitos previamente estabelecidos. Ao longo da vida, os sujeitos relataram o contato com a escrita em diferentes gêneros textuais, do tipo histórias infantis, textos dissertativos, ficção e poesia. Mas, devido às obrigações e responsabilidade com o curso, esses gêneros textuais foram sendo menos utilizados, no sentido de favorecer a execução das atividades propostas pela graduação. Percebe-se que os hábitos de escrita dos estudantes ao longo da vida e na graduação justificam seus posicionamentos quanto à escrita. No entanto, o processo escolarização não pode suprimir habilidades para valorização de outras. Ou seja, a educação deve proporcionar caminhos e oportunidades em que os estudantes possam experienciar as múltiplas possibilidades de desenvolverem suas escritas.

A relação da escrita vinculada aos recursos disponíveis no AVA, de forma geral, é relatada pelos estudantes como uma experiência tranquila, sem tantas dificuldades para a operação. Vale lembrar, de acordo com o *corpus* de análise, que os sujeitos da pesquisa já possuem experiência na plataforma *Moodle*. Apesar de tal característica, alguns pontos são colocados em evidência: a operacionalização de determinado recurso como justificativa para a dificuldade de escrever; a falta de experiência de tutores e professores com EaD, o que não garante uma amplitude de vivências em todos os recursos que o *Moodle* oferece. Assim, a experiência dos discentes diante desses recursos está condicionada à prática pedagógica do professor responsável por cada disciplina, julgando a necessidade de utilizar ou não dada ferramenta disponível no AVA.

A participação nas disciplinas de Organização do Currículo e Estágio e Análise da Prática Pedagógica I possibilitou contribuições importantes para os hábitos de escrita dos discentes. De acordo com seus discursos, as disciplinas permitiram o contato com diferentes gêneros textuais, contrapondo-se ao modelo de escrita científica, abordada pelos relatórios técnicos, tão comuns no curso de Química. O questionamento da intenção de se trabalhar como docente com práticas que busquem o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes na Educação Básica permitiu compreender a valorização de respostas que vão desde produções textuais mais livres à elaboração de relatórios, permitidas pelo funcionamento da linguagem, atravessado pela história, intrínseco ao sujeito e sua formação discursiva.

Além das condições de produção, as atividades de escrita trabalhadas nas disciplinas de Organização do Currículo e Estágio e Análise da Prática Pedagógica I, em particular as atividades “Função social da escola e participação social” e “Cotidiano escolar”, foram alvo de análise e constituíram o *corpus* de análise.

Na atividade “Cotidiano escolar”, os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar com o gênero textual poema a partir da letra da música “Diariamente”. Os discursos dos estudantes permitiram a compreensão de observações relacionadas ao cotidiano escolar diante de memórias escolares e observações realizadas durante o estágio. Os movimentos de escrita dos discentes nesta atividade conduziram a uma análise que permearam por conceitos da AD como: memória discursiva, relações de sentido, relações de força, metáfora, interdiscurso e formação discursiva; correlacionadas às avaliações escolares, a concepções de ser estudante, à organização escolar, à atuação docente, ao papel do professor, à educação como possibilidade para mudança de vida e à Química.

“A função social da escola e a participação social” foi uma atividade tratada pelo gênero textual carta. O ato de criar um texto e se identificar como autor é observado em trechos dos textos produzidos. Em que o artifício da repetição ou cópia é deixado de lado e a criatividade se faz presente para expor um conceito ou observação, proporcionando uma abordagem escrita diferente para a reflexão sobre o que é proposto, mesmo tendo como base um texto de apoio. Os discentes mostraram compreender as características estruturais do gênero carta. O conceito de intertextualidade para AD se fez presente na escrita, onde o discurso se relacionava com o texto-base, mas também apontava para outros diante das memórias discursivas, em que a materialidade do discurso também se relaciona com a constituição do sujeito a partir de sua historicidade.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, algumas inquietações apareceram, as quais acredito que devam ser trabalhadas em projetos futuros. Primeiro, de acordo com a metodologia aplicada, apenas duas atividades foram abordadas nesta dissertação. Tendo em vista que foram criadas dez produções textuais nas duas disciplinas, entendo que seja importante continuar a compreensão dos movimentos de escrita permitidos pelas atividades por intermédio da Análise do Discurso de linha francesa.

Outro ponto que surgiu na elaboração da dissertação, e no qual vejo necessidade de maior aprofundamento, refere-se à inserção no campo da Educação Básica; no sentido de compreender como o papel da escrita vem sendo tratado nas aulas de Química, a partir dos reflexos da formação inicial nas práticas pedagógicas dos docentes. E, se possível, manter o

contato com os sujeitos da pesquisa em sua futura atuação profissional, na continuidade para estas novas reflexões.

## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria José P. M; CASSIANI, Suzana; OLIVEIRA, Odisséa. **Leitura e escrita em aulas de Ciências: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares.** Florianópolis: Letras contemporâneas, 2008.
- ALMEIDA, Maria José P. M; SORPRESO, Thirza Pavan. Memória e formação discursivas na interpretação de textos por estudantes de licenciatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v.10, n.1, 2010.
- AMORIM, Mariana Barbosa de; MAGALHÃES, Arthur Prado Fleury. Subvertendo relações de forças no ensino de ciências com correspondência na escola. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, X, 2015, Águas de Lindoia. **Atas eletrônicas ...** Aguas de Lindoia:
- AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Julio R. Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- ARAUJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A formação de professores de física nas políticas públicas educacionais: a modalidade a distância. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VIII, 2011, Campinas. **Atas eletrônicas...** Campinas: Unicamp, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alves *et al.* Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Educação a distância online.** Campinas: Autêntica, 2013.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso.** São Paulo: UNICAMP, 1998.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. I – Conceitos e fundamentos. Enunciação e construção de sentido. In: FÍGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e análise do discurso.** São Paulo, Contexto: 2012.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 1996 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CABRAL, Wallace Alves; FLÔR, Cristhiane Cunha; MOURA, Nielsen. Sentidos atribuídos à escrita por Licenciandos em Química na modalidade à Distância. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, IX, 2013, Águas de Lindoia. **Atas eletrônicas...** Águas de Lindoia: ABRAPEC, 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0950-1.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

CABRAL, Wallace Alves. **Movimentos de leitura e escrita na disciplina de estágio supervisionado em Química na UFJF**. 2015. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129.

CARNEIRO, Reginaldo F. **Processos formativos em matemática de alunas-professoras dos anos iniciais em um curso a distância de pedagogia**. 2012. 308 f. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; BIZON, Ana Cecília Cossi. At least we're all in the same boat!: online learning as a turbulent journey. In: SNYDER, I.; BEAVIS, C. (Eds.). **Doing literacy online teaching, learning and playing in an electronic world**. New Jersey: Hampton Press, 2004.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CEAD). UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **A instituição**. Disponível em: <<http://www.cead.ufjf.br/institucional/>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

CASSIANI, Suzani; ALMEIDA, Maria José P. de. Escrita No Ensino De Ciências: Autores Do Ensino Fundamental. **Ciência e Educação** (UNESP), v. 11, p. 367-382, 2005.

COLELLO, Silvia M. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FERNANDES, Geraldo W. R.; QUARTIERO, Elisa M.; ANGOTTI, José A. P. Formação de Professores de Física à Distância: em busca de novas práticas. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VI, 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1321.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

FLÔR, Cristhiane Cunha *et al.* Leitura e formação de leitores em aulas de química no ensino médio. REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, XXXIV, Florianópolis. 2009. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: SBQ, 2009. Disponível em: <<http://sec.s bq.org.br/cdrom/34ra/listaresumos.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

FLÔR, Cristhiane Cunha. **Leitura e formação de leitores em aulas de química no ensino médio**. 235f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FREIRE, Fernanda *et al.* Leitura e escrita via internet: formação de professores nas áreas de alfabetização e linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 93-111, jan./jun. 2007.

FREITAS, Diana Paula Salomão de *et al.* A sala de aula virtual de educação ambiental: a escrita como produtora do si-mesmo. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VII, 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1321.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

GALIETA, Tatiana; ALMEIDA, Maria José P. M de. A Análise de Discurso como dispositivo analítico em pesquisas de Educação em Ciências. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, IX, 2013, Águas de Lindoia. **Atas eletrônicas...** Águas de Lindoia: ABRAPEC, 2013.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, 2010.

HECKLER, Valmir; MOTTA, Cezar Soares; GALIAZZI, Maria do Carmo. A Experimentação no Contexto Brasileiro da Formação de Professores em Ciências na EaD. **EaD em FOCO**, v. 5, n. 2, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando Conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, Onilza Borges. Os caminhos da EAD no Brasil. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 8, n. 24, p. 357-371, 2008.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996. Tradução, 2005.

MORALES, Pedro; VALLEJO, Pedro Morales. **Relação professor-aluno**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009a.

MORAN, José Manuel. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 17-35, 2009b. Disponível em: <[www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/811/879](http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/811/879)>. Acesso em: 19 jul. 2015.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NICOLLI, Aline Andréia; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de; CASSIANI, Suzani. A linguagem na Educação em Ciências: um mapeamento das publicações dos ENPECs de 2005 a 2009. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VIII, 2011, Campinas. **Atas...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R0304-2.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. A linguagem escrita na educação a distância: possibilidades de comunicação e constituição do sujeito/aluno. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV, 2010, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, 2005.

PAULIN, Juliana França Viol; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Educação a Distância Online e Formação de Professores: práticas de pesquisas em Educação Matemática no estado de São Paulo. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1084-1114, dez. 2015.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: Pereira, Alice T. Cybis (Org.). **AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

QUEIROZ, Salette Linhares. A linguagem escrita nos cursos de graduação em Química. **Química Nova**, São Paulo. v.24, n.1, p.143-146. 2001.

REY, Fernando Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade – Os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrara Silva. Pioneira Thomson Learning: São Paulo, 2005.

RIGO, Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Leitura e escrita em ambientes virtuais de aprendizagem: o papel da mediação pedagógica nesse contexto. **EaD em FOCO**, v. 4, n. 1, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Selma dos Santos. Modelos pedagógicos de EaD em Ifes Brasileiras: processos de reconfiguração do Tradicional para o *On-line*. In: LEONEL, André Ary; MARCON, Karina; ALVES, Robson Medeiros (Orgs.). **Reflexões e práticas na EaD**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2176, p. 7998, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SILVA, Adriana Aparecida da; REGO, Sheila Cristina Ribeiro. A Educação a distância na formação do professor de física: análise de trabalhos publicados no período de 2000-2006. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VI, 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/autores0.html>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

SILVA, Henrique César da *et al.* Aspectos da produção de conhecimentos sobre ensino de física na modalidade a distância. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VIII, 2011, Campinas. **Atas eletrônicas...** Campinas: Unicamp, 2011.

SOUZA, Elmara Pereira de; SOUSA, Adriana Santos. **Formação Continuada de Professores: Afetividade na Interação Online**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/>>

congresso2008/tc/5112008115055AM.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

SOUZA, Geovânia dos Santos Moreira *et al.* A pesquisa sobre linguagem e ensino de ciências no Brasil em teses e dissertações (2000-2011). ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, IX, 2013, Águas de Lindoia. **Atas eletrônicas...** Águas de Lindoia: ABRAPEC, 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0950-1.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

SOUZA, Nilcimar dos Santos; QUEIROZ, Salette L. Uma análise de textos argumentativos de graduandos em química. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, X, 2015, Águas de Lindoia. **Atas eletrônicas...** Águas de Lindoia: ABRAPEC, 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/>. Acesso em: 19 jul. 2015.

TEIXEIRA, Francimar Martins. Discurso e ensino das Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, 2011.

TEIXEIRA, Nádia França; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Formação de Professores na Educação a Distância e a Prática Reflexiva. **EaD em FOCO**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, 2015.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIGO, Maria Helena Bueno; BRIOSCHI, Lucila Reis. Interação e comunicação no processo de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da S. G. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1992. (Coleção Textos. Série 2, 3).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Carta de Serviços ao Cidadão**. Centro de Educação a Distância (Cead). 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/servicos/2014/01/24/centro-de-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Licenciatura em Química – Modalidade à Distância**. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/quimicaead/>. Acesso em: 29 mai. 2016.

VALENTE, José. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botacatu, v. 17, n. 2, p. 139-143, fev. 2003.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A Universidade Virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2011.

VOIGT, Emilio. A ponte sobre o abismo: educação semipresencial como desafio dos novos tempos. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 47, n. 2, p. 44-56, 2007.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro estudante, este é um convite para participar da pesquisa de mestrado intitulada **“MOVIMENTOS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: Um olhar para as práticas e hábitos de escrita na formação docente do curso de licenciatura em Química - Modalidade à Distância - UFJF”**, que tem como objetivos analisar o que, por que e de que forma se escreve na licenciatura em Química que você cursa e compreender como essas práticas influenciam e contribuem (ou não) para você exercer sua futura profissão. Acreditamos que a pesquisa pode contribuir com o campo de estudos da formação de docentes para a Educação Química e pedimos sua autorização para arquivar e estudar o material que você produzir nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo durante o I semestre letivo de 2015.

As informações obtidas e a divulgação delas no texto da dissertação e/ou em publicações que possam resultar desta pesquisa não permitirão sua identificação. A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, retirar esse consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Sempre que desejar, estarei à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, através do *e-mail* [nielsenmoura@yahoo.com.br](mailto:nielsenmoura@yahoo.com.br). Este termo de consentimento será arquivado para resguardar seus direitos.

Contamos com sua participação e desde já agradecemos.

.....  
 .....

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim desejar. Declaro que concordo em participar e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre esclarecido.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
 Nome Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Nome Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE II

### Questionário de Pesquisa

Caros estudantes!

Esta atividade tem o intuito de refletirmos sobre o percurso, ao longo do semestre, em relação às atividades propostas nas disciplinas Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, bem como dar sequência à pesquisa de mestrado “*MOVIMENTOS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: Um olhar para as práticas e hábitos de escrita na formação docente do curso de licenciatura em Química - Modalidade à Distância - UFJF*”.

Dessa forma, contamos com a sua colaboração para responder às questões que se seguem.

Muito obrigado pela participação e um grande abraço!

Nielsen de Moura

#### Perfil do estudante

Queremos deixar claro que esta pesquisa garante o anonimato dos participantes. Porém, achamos que é muito importante, para análise das respostas, que você escolha um nome (pseudônimo) que o identifique, que pode ser o seu, mas também pode ser o nome de alguém que você admira, de um personagem de filme ou da literatura, de um parente, pode ser um nome inventado... Enfim, você tem toda a liberdade para escolher o nome pelo qual seus textos serão identificados na escrita da dissertação.

- Pseudônimo:
- Sexo: ( ) M ( ) F
- Idade:
- Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão de atuar na docência?

#### Algumas questões sobre você e seus movimentos de escrita...

- 01) O que o levou a escolher um curso de Licenciatura em Química à distância?
- 02) Como você descreveria sua rotina de estudos?
- 03) Quantas vezes por semana você acessa o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizado)? Quais dias e horários são mais frequentes?
- 04) Você gosta de escrever? Se sim, que tipos de textos? Se não, por quê?

05) Em que momentos e lugares você escreve?

06) O que você escrevia antes da graduação, quando criança, em outros momentos de sua vida?

07) E hoje em dia, o que costuma escrever?

08) Você tem dificuldade ou facilidade em se comunicar por escrito na plataforma moodle? Exemplifique.

09) Dos recursos disponibilizados no AVA, marque sua satisfação em relação às atividades de escrita que eles exigem.

Chat:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Diário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Fórum:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Laboratório de avaliação:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Pesquisa de avaliação:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Questionário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Wiki:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

- 12) O que você escreve fora do AVA atualmente?
- 13) Conseguiria citar disciplinas que cursou e que, do seu ponto de vista, proporcionaram o aperfeiçoamento da sua escrita?
- 14) A participação nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo influenciou de alguma forma seus hábitos e modos de escrita? Como?
- 15) Para você, é importante trabalhar a escrita em um curso de Licenciatura em Química? Por quê?
- 16) Você, como futuro docente, pretende valorizar o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes nas aulas de Química? De que forma?
- 17) Dentre as atividades de escrita propostas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, quais se sentiu mais à vontade para escrever?
- 18) Existe alguma outra atividade que você incluiria nestas disciplinas, que, do seu ponto de vista, seria interessante? Qual? Por quê?
- 19) Há mais alguma coisa que você considera importante que seja levada em conta ao pensar processos de escrita na formação de professores e que não foi perguntada nesse questionário?

**ANEXOS**

## ANEXO I

### Descrição das atividades desenvolvidas nas disciplinas

#### Disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica

Caros estudantes!



Neste primeiro momento, após o preenchimento das documentações, vamos iniciar, propriamente, nossa disciplina. Neste sentido, precisamos ter uma visão geral de suas expectativas ao longo do curso, para posteriormente focarmos nossa atenção em pontos, que possivelmente, contribuirão para futuras discussões. Assim, como primeira atividade, cada estudante deverá produzir um texto, a fim de refletir sobre a seguinte questão:

"Quais são suas expectativas ao participar da disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I?"

#### Obs.:

Lembre-se: a documentação de estágio deve ser postada até dia 18/03/2015.

Uma ótima semana a todos!!!!

Caros estudantes!!!



Após a leitura dos textos, que se referem as expectativas ao se ingressar na disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica, percebemos que muitos estão ansiosos e motivados para se inserirem no ambiente escolar. Neste sentido, percebemos o estágio como

[...] elementos de compreensão da totalidade social, que respinga na atividade docente e no cotidiano da sala de aula. Nesse caso, além do desempenho na sala de aula, o futuro profissional da educação vivencia a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 164).

Assim, de acordo com a grade curricular do curso, o estágio supervisionado é dividido em quatro disciplinas. Neste primeiro estágio, focaremos nas observações do ambiente escolar. Desta forma, para refletirmos sobre o estágio e nossas futuras observações na escola, solicitamos que vocês assistam ao documentário:

<https://www.youtube.com/watch?v=zzJnLJAvvow> (Escolarizando o Mundo).

A partir do filme, daremos início a nossa segunda produção textual, que consiste, no primeiro momento, em:

- Cada estudantes deverá pensar em uma única palavra que sintetize sua reação à produção audiovisual;
- Enviar está palavra, em arquivo doc, até dia 29/03/2015.

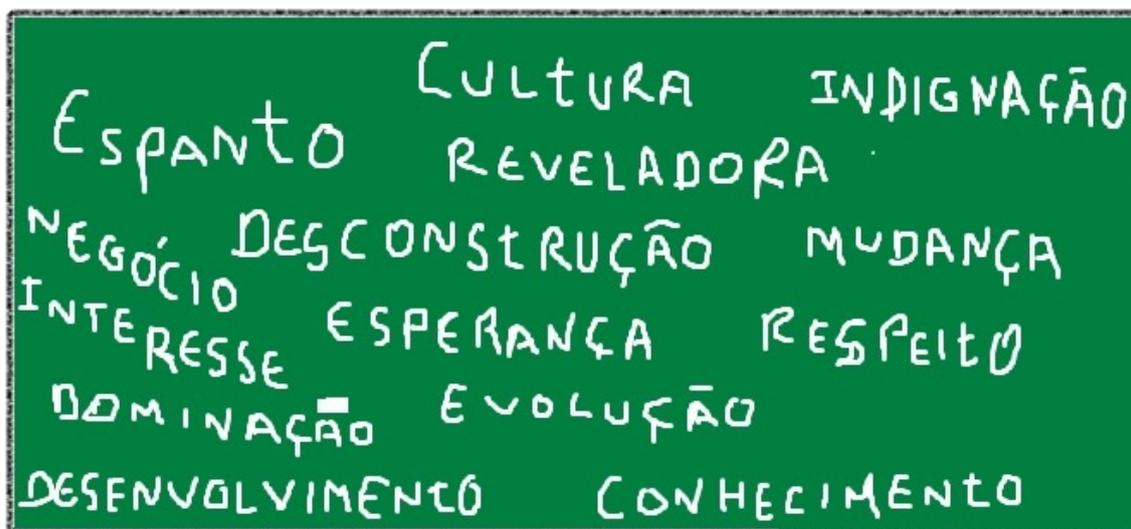
Na próxima semana, disponibilizaremos a segunda parte da atividade.

Uma excelente semana a todos!!!!

Caros estudantes!!!

Nesta semana, daremos continuidade a segunda fase da atividade. Na primeira foi solicitado que vocês assistissem o documentário "Escolarizando o Mundo" e enviassem uma palavra que sintetizasse suas reações em relação a produção audiovisual.

Para finalizarmos nossa atividade, cada estudante deverá produzir um texto, levando em consideração as palavras que estão no quadro abaixo:



As palavras mencionadas no quadro se referem as palavras enviadas pelos estudantes. Assim, o texto a ser produzido, deve englobar pelo menos quatro palavras do quadro e ter o enfoque no contexto escolar.

Data de entrega da produção textual se encerra em 12/04/2015.

Bom trabalho e uma ótima semana!!!!

Caros estudantes!



A partir desta semana, estaremos iniciando o estágio no ambiente escolar. Desta forma, o estágio I consiste basicamente na observação de aspectos como:

- Gestão escolar;
- Docência;
- Estudantes;
- Estrutura Física;
- Legislação;
- Relações pessoais.

Como uma das atividades finais da disciplina, vocês deverão ficar atentos aos tópicos mencionados acima. Assim, a cada semana, um ponto deverá ser o foco de suas observações.

Estas observações são peculiares e inerentes a cada indivíduo como observador, estamos apenas propondo um tema por semana para que vocês possam pesquisá-lo e relacioná-lo com seu dia a dia na escola.

As observações deverão ser registradas em um diário, na forma de relato. Cada estudante que enviou sua documentação terá um diário disponibilizado na plataforma, referente aos relatos semanais.

Para esta semana o tema se refere a "**GESTÃO ESCOLAR**".

Bom trabalho e uma ótima semana!!!!

Caros estudantes!



Estamos iniciando nossa segunda semana de estágio nas escolas e como programado, o tema de pesquisa e observação será a "**docência**".

Lembrem-se, em todas as semanas de estágio, vocês deverão produzir os relatos nos diários disponibilizados nas semanas de 13/04 à 19/04.

Abraços!!!

Caros estudantes!



O tema da semana de pesquisa e observação nas escolas contempla os **estudantes!**

Lembrem-se: os relatos no diário, referentes a cada semana, devem estar sempre atualizados.

Uma ótima semana!!! :)

Estudantes!



O tema de pesquisa e observação desta semana no estágio é a "**Estrutura Física da Escola**". Segue também, em anexo, a folha de frequência, que deve ser preenchida e enviada ao mesmo endereço da documentação obrigatória no final do estágio.

Obs.:

Estudante!

Estamos o convidando a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada "**MOVIMENTOS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: Um olhar para as práticas e hábitos de escrita na formação docente do curso de licenciatura em Química - Modalidade à Distância - UFJF**".

No dia da AP1, estaremos enviando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no intuito de formalizar e explicar a intenção da pesquisa.

Contamos com sua participação e desde já agradecemos a sua participação!

Uma ótima semana a todos!!!

Caros estudantes!



Nosso foco de pesquisa e observação, nesta semana, se refere a Legislação Escolar. Utilize o artigo em anexo como fonte de reflexão sobre o tema.

**Obs.:**

É importantíssimo que o diário de estágio seja atualizado semanalmente, este registro será utilizado como trabalho final da disciplina.

Uma ótima semana a todos!!!!

Estudantes!



Chegamos em nossa última semana de estágio obrigatório, totalizando seis semanas com temas distintos a serem observados. Para esta última, fiquem atentos às "Relações Pessoais" que envolvem o ambiente escolar.

Abraços!!!

Caros estudantes!



Nossas duas semanas que se seguem serão focadas para a produção textual, " O cotidiano escolar", referente às suas vivências no período de estágio na escola e também de suas memórias escolares. Desta forma, vocês deverão assistir o clipe da música "Diariamente" de Marisa Monte:

<https://www.youtube.com/watch?v=OnKp6PvuSyw>

Nesta atividade, busquem refletir sobre o cotidiano escolar, não só agora, mas em todos momentos de sua vida, propondo um novo olhar para a escola em relação ao nosso dia a dia e que acabam sendo automáticas.

A música Diariamente, da Marisa Monte, é muito bacana. Vale a pena ver o vídeo!

Na letra, ela fala de coisas e marcas que habitam nosso cotidiano e que, muitas vezes, nem percebemos! Para lavar a roupa: omo, Para todas as coisas: dicionário.

Na escola, temos muitas coisas que são diárias, cotidianas, que também podem passar sem que nos demos conta. A proposta da atividade é que você escreva coisas que observou em seu estágio no formato da letra de Marisa Monte. Por exemplo:

Para apagar: borracha,

Para a química: laboratório...

Vejam que tem coisas que são objetos, outras podem ser emoções, outras ainda atitudes... Por exemplo:

Para a prova: tensão (EMOÇÃO)

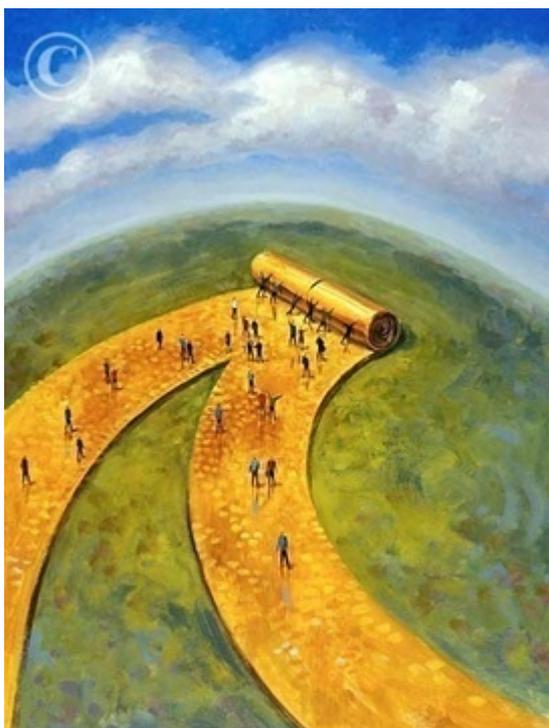
Para a escrita: caneta (OBJETO)

Para escapar: pular o muro (ATITUDE/AÇÃO)

Seu exercício deve ter, no mínimo, 5 estrofes com 4 versos cada uma. Deve contemplar todos os aspectos que foi orientado a observar nas últimas semanas. Crie também um título.

Uma ótima semana a todos!!!!

Caros estudantes!



Para nossa última atividade, vamos fazer um compilado de nosso percurso ao longo do Estágio I, dentro de um capítulo de livro. Os capítulos de todos os estudantes serão reunidos em um livro de estágio. A partir deste trabalho, iremos dar retorno à instituição concedente que nos acolheu em um momento tão importante da formação docente, entregando uma cópia do livro, em CD, para cada instituição.

Descrição da atividade final:

- Capa:
  - Nome do capítulo, escolha de cada estudante, use a criatividade;
  - Nome do estudante;
  - Imagem à sua escolha, que ilustre sua experiência de estágio.
- Contra capa:
  - Nome da escola onde realizou o estágio;
  - Mensagem de agradecimento à escola.
- Corpo do capítulo:
  - Breve descrição da escola;
  - Relato da 1ª produção textual, "*Quais são suas expectativas ao participar da disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I?*";

- Relato da 2ª produção textual, "*Escolarizando o Mundo*", a partir do quadro de palavras para confecção do texto;
- Relato da 3ª produção textual, "*diário de bordo*", referente às seis semanas de estágio na escola;
- Relato da 4ª produção textual, "*cotidiano escola*", que utilizou como base a música de Marisa Monte;
- Crie para cada relato um título que sugira as ideias que serão trabalhadas nele.

---

- Parecer final:

- Tente expressar o sentimento ao longo do estágio, se suas expectativas foram alcançadas, suas frustrações, surpresas e novas perspectivas que surgiram no ambiente escolar.
- O texto deve ser digitado com fonte Arial, Verdana ou Times new Roman tamanho 11, espaçamento entre linhas simples, margens direita, esquerda, superior e inferior de 2 cm.

**Obs.:**

- Esta é apenas uma sugestão para a estrutura do diário, não é uma obrigação. Mais uma dica: deixem que a criatividade fale mais alto para a produção de seu capítulo final!
- É importantíssimo respeitar a data limite de entrega, em 23 /06/2015, pois o trabalho será analisado e assinado pela professora responsável da disciplina, para posterior disponibilização na plataforma do livro de estágio na plataforma. Assim todos poderão fazer uma cópia e entregar à instituição concedente.

Um grande abraço!!!!

Caros estudantes!



Em resposta às solicitações postadas no fórum "dúvidas", entendemos a necessidade de um prazo maior para a realização de nossa última atividade.

As atividades realizadas anteriormente também estão disponíveis para serem, apenas, consultadas.

Obs.:

O estudante que deixou de realizar alguma atividade, deverá incluí-la em seu capítulo de livro. É importante lembrar que a aprovação na disciplina está ligada à participação em todas atividades.

Um grande abraço!!!!!!

Antes de iniciarmos o estudo sobre Currículo, convidamos vocês a visitarem o passado assistindo o vídeo “Como eram as escolas antigamente”. Para assistir ao vídeo, copie o endereço abaixo e cole na barra de endereços do seu navegador de internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=2IXPgpOTWw>

Após assistir ao vídeo, responda:

- 1) Como era a escola onde você cursou o Ensino Médio? Fica em qual cidade?
- 2) Faça uma breve descrição sobre como você vê a escola do Ensino Médio da Atualidade.
- 3) Usando suas próprias palavras, escreva o que você entende por Currículo.

Este fórum vale nota, mas será fundamental para a atividade 2.

**Enviar até 23/03**

Car@s estudantes!

Nas duas semanas que se seguem trabalharemos com o texto “Currículo”, de LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth. Algumas das concepções apresentadas por vocês sobre “Currículo” no “Fórum zero” estão presentes em diferentes momentos do texto. Nessa primeira atividade cada um de vocês deverá:

- 1) Localizar no texto as diferentes definições de “Currículo”;
- 2) Entre as definições localizadas, qual (ou quais) você considera semelhante(s) ao que você respondeu no Fórum zero sobre Currículo? Explique.
- 3) De acordo com o texto, existem indícios de que a primeira menção à palavra “Currículo” ocorreu em 1633, nos registros da Universidade de Glasgow (Escócia). A partir dessa informação, elabore uma linha do tempo das teorias curriculares apresentadas no texto. Para isso, informe a época, autor e a ideia central de cada uma das teorias.
- 4) Produzir um texto, que aborde todas os itens anteriores.

Bom trabalho!!!

**(5 pontos) - Enviar até 02/04**

Car@s estudantes!

O texto de Juarez Dayrel, intitulado “A escola como espaço sociocultural” nos convida a pensar além do ensino e da aprendizagem dos conteúdos distribuídos nas disciplinas escolares. Isso envolve as relações sociais entre os atores que compõem a escola, suas normas e regras, a compreensão da diversidade cultural, entre outros.

A partir da leitura do texto de Juarez Dayrel produza uma carta (tamanho mínimo 1 página e tamanho máximo 2 páginas), endereçada aos jovens estudantes do Ensino Médio, explicando o que significa dizer que “A escola é um espaço sociocultural”. Ao longo do texto são apresentados diversos exemplos que ressignificam os espaços “tradicionais” da escola, tornando-os espaços socioculturais. Salientamos a necessidade do texto produzido por você apresentar relações diretas com o texto base para leitura.

Nessa carta você deve destacar a importância dos papéis desempenhados pelos professores e alunos, bem como a importância do currículo escolar para que a escola deixe de ser “uma ilha cercada por muros de concreto por todos os lados” e se torne um espaço sociocultural.

### **OS GÊNEROS TEXTUAIS E A CARTA**

Segundo Cereja e Magalhães (2005), quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja oral ou escrita, produzimos certos tipos de texto, que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura.

A carta é um gênero textual que geralmente apresenta uma estrutura padrão: local, data, nome do destinatário, texto e assinatura do remetente.

A linguagem utilizada na carta é informal.

- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e Interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2005.

Abraços!!!!

Caros estudantes!

Para a produção de nossa terceira atividade, solicitamos, nesta semana, que vocês realizem a leitura do texto:

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302. 2007.

Uma ótima semana a todos!!!!

**ATIVIDADE 3 – ELABORAÇÃO DE UM TEXTO COLETIVO SOBRE “PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS?”**

**(5 pontos) - Postar até 22/04**

Car@s estudantes!

A atividade 3 envolverá a elaboração de um texto coletivo sobre “O conhecimento e o papel das escolas”. Cada um de nós vivenciou a experiência de ser estudante no ensino básico e, portanto, possui uma história afetiva – seja ela positiva ou negativa – que contém episódios relacionados à aprendizagem dos conhecimentos escolares e às relações sociais construídas com os colegas de classe.

O artigo de Michael Young, “Para que servem as escolas?”, foi indicado para leitura na semana anterior para nos auxiliar na elaboração do nosso texto coletivo. Outras questões podem ser derivadas do título do artigo, tais como: a) É dever da escola promover a felicidade e o bem-estar humano? e b) “O conjunto das disciplinas escolares têm como finalidade transmitir conhecimentos específicos, mais refinados do que os conhecimentos advindos da sabedoria popular”. Em que medida podemos concordar com essa afirmação? A partir da leitura do texto de Michael Young, escreva um ou dois parágrafos (entre 10 e 20 linhas) para compor o texto coletivo.

Lembrem-se de que o texto vai ser produzido em uma wiki colaborativa, onde cada estudante poderá alterá-la, assim é necessário ficar atento a sequência e coerência textual.

Obs.: Para postar na wiki, deve-se acessar a aba "editar" e acrescentar a sua contribuição para o texto, posteriormente clique em salvar suas alterações.

Uma ótima semana a todos!!!

**ATIVIDADE 4 – Fórum de discussão: “A crise do Ensino Médio e o problema do currículo”**

**Data de entrega até 06/05/2015**

Car@s estudantes!

Para a atividade 4, vocês devem ter lido o texto de Lenir Zanon, “Tendências curriculares no Ensino de Ciências/Química: um olhar para a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios da formação escolar” e assistido o vídeo “A crise do Ensino Médio e o problema do currículo”. A partir dessas duas fontes de estudo, respondam:

- a) Comente sua sugestão para a pergunta apresentada no vídeo: “Será o currículo o problema da crise do Ensino Médio?”
- b) Vocês consideram que a contextualização e a interdisciplinaridade podem contribuir para minimizar a “crise do Ensino Médio” em geral e favorecer o Ensino da Química em particular?

A avaliação será feita com base nas postagens individuais realizadas, que devem ser pelo menos duas durante o período do fórum.

Uma ótima semana a todos!!!

**ATIVIDADE 5 – A disciplina escolar química: histórico e epistemologia –  
Leitura orientada (5 pontos) – Postar até 24/05**

Car@s estudantes!

A partir do estudo do texto de Maria Inês Petrucci Rosa e Andréa Helena Tosta, “O lugar da química na escola: movimentos constitutivos da disciplina no cotidiano Escolar”, responda aos itens a seguir.

- a) Elabore uma linha do tempo que mostre a constituição histórica da disciplina de Química nas escolas. **(1 ponto)**.
- b) Elabore uma síntese do texto, organizando as informações mais importantes que favoreçam a compreensão da Química como um componente curricular da escola. Essa síntese deverá ter **no máximo duas páginas**, digitadas com fonte Arial, Verdana ou Times new Roman tamanho 11, espaçamento entre linhas simples, margens direita, esquerda, superior e inferior de 2 cm. **(3 pontos)**.
- c) Para você, “qual o lugar da química na escola?” **(1 ponto)**.

**ATIVIDADE 6 – A disciplina escolar química (5 pontos) – Postar até 07/06**

Car@s estudantes!

Para Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, refere-se à leitura como um

[...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p.9).

Neste sentido, deixamos aqui enfatizado a seriedade da leitura reflexiva para o percurso de nossa disciplina.

Para realizar a atividade 6, vocês deverão ter lido e estudado os seguintes textos:

- Texto 6: LOPES, Alice C. Discursos curriculares na disciplina escolar química. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005; e

- Texto 7: LEAL, Murilo C. *Didática da Química: fundamentos e práticas para o Ensino Médio*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 120 p. 38-45.

a) Quais conceitos tratados nos dois textos você considerou mais importantes? Apresente **cinco** exemplos, acompanhados dos respectivos trechos que explicam os conceitos selecionados (no máximo 3 linhas). **(1 ponto)**.

b) Reescreva cada conceito com suas próprias palavras **(4 pontos)**.

Uma ótima semana a todos!!!

**Texto coletivo 2 (5 pontos) – Áreas do conhecimento e integração curricular**

**Disponível a partir de 08/06 e fecha em 16/06**

Car@s estudantes!

O link abaixo é de uma notícia publicada no Jornal Estadão no dia 06/06/2015, com o título “**SP mudará ensino médio público em 2016 e alunos vão escolher disciplinas**”. Disponível em:

<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.sp-mudara-ensino-medio-publico-em-2016-e-alunos-vao-escolher-disciplinas,1701001>

A partir da leitura dessa reportagem e do **Texto 8** (BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular... 2013), a atividade dessa semana será a elaboração de um texto coletivo que esclareça aos estudantes e seus familiares o seguinte questionamento:

***“O que compreendemos por ensino integrado, o que se espera integrar no currículo e no que essa integração contribuirá para a formação do estudante?”*** (BRASIL, 2013, p. 20).

Obs.:

- Lembrem-se que o texto vai ser produzido em uma wiki colaborativa, onde cada estudante poderá alterá-la, assim é necessário ficar atento a sequência e coerência textual.
- Para postar na wiki, deve-se acessar a aba "editar" e acrescentar a sua contribuição para o texto, posteriormente clique em salvar suas alterações.
- Assim que editarem o texto, finalizem suas reflexões citando o nome do estudante entre parênteses. Desta forma, ficará fácil a identificação para a correção.

Uma ótima semana a todos!!!

## ANEXO II

### Questionários e atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa

**Sujeito Alexandre**

### Questionário de pesquisa

#### Perfil do estudante

- Pseudônimo: Alexandre
- Sexo: ( X ) M ( ) F
- Idade: 34 anos
- Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão em atuar na docência?

Não atuo como professor, entretanto trabalho em uma escola como Técnico em Laboratório, pretendo experimentar a docência, infelizmente acredito que só sabemos o que queremos após experimentar.

#### Algumas questões sobre você e seus movimentos de escrita...

01) O que o levou a escolher um curso de Licenciatura em Química à distância?

Comecei o curso de Licenciatura em Química presencial, entretanto devido a problemas de saúde de meu filho tive que largar o curso, e encontrei no ensino a distância condições para continuar e adorei a modalidade de ensino a distância.

02) Como você descreveria sua rotina de estudos?

Chego em casa às 17:00hs, cuido do meu filho até as 20:30hs ( horário que minha esposa chega), lanche e vou para meu quatinho de estudos, normalmente saio dele as 23:00hs, é um prazo insuficiente por isso leio um pouco na hora de almoço.

03) Quantas vezes por semana você acessa o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizado)? Quais dias e horários são mais frequentes?

Todos os dias 20:30hs as 23:00hs

04) Você gosta de escrever? Se sim, que tipos de textos? Se não, por quê?

Não, me considero mais íntimo da área de exatas, compreendo melhor.

05) Em que momentos e lugares você escreve?

Somente atividades pelo computador.

06) O que você escrevia antes da graduação, quando criança, em outros momentos de sua vida?

Muito pouco, apenas atividades escolares.

07) E hoje em dia, o que costuma escrever?

## Atividades escolares

08) Você tem dificuldade ou facilidade em se comunicar por escrito na plataforma moodle? Exemplifique. Dificuldade, como disse anteriormente não sou bom na escrita, e dependendo do que tenho que escrever tenho dificuldade na inserção de símbolos.

09) Dos recursos disponibilizados no AVA, marque sua satisfação em relação às atividades de escrita que eles exigem.

Chat: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiDiário: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiFórum: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiLaboratório de avaliação: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiPesquisa de avaliação: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiQuestionário: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiWiki: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizei

12) O que você escreve fora do AVA atualmente?

Resumos para estudo.

13) Conseguiria citar disciplinas que cursou e que, do seu ponto de vista, proporcionaram o aperfeiçoamento da sua escrita?

Didática, Sociologia, Estágio e organização de currículo.

14) A participação nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, influenciou de alguma forma seus hábitos e modos de escrita? Como?

Sim, a cada vez que treinamos melhoramos.

15) Para você, é importante trabalhar a escrita em um curso de Licenciatura em Química? Por quê?

Sim, a escrita é sempre importante, na licenciatura acredito que dá credibilidade, pois o aluno não confiaria em um professor que não escreve bem.

16) Você, como futuro docente, pretende valorizar o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes nas aulas de Química? De que forma?

Sim, avaliando não apenas o conteúdo das atividades mas também a apresentação dos dados.

17) Dentre as atividades de escrita propostas nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, quais se sentiu mais à vontade para escrever?

As produções textuais, criar é uma atividade que normalmente não fazemos.

18) Existe alguma outra atividade que você incluiria nestas disciplinas, que, do seu ponto de vista, seria interessante? Qual? Por quê?

Não

19) Há mais alguma coisa que você considera importante que seja levada em conta ao pensar processos de escrita na formação de professores e que não foi perguntada nesse questionário?

Não.

### **Atividade: “Cotidiano escolar”**

Um rumor de quem começou cedo e não quer terminar tarde

Para a correria do dia a dia – um conhecimento a mais.

Para o ensino depois dos calos da vida – o EJA é capaz.  
Para o sonho de uma vida melhor – O olhar cansado, mas esperançoso.  
Para ter um sorriso no rosto – gosto do aprendizado.

Para quem almeja um recomeço – Professor, Giz e quadro.  
Para ir além – nem precisa de um trem.  
Para a segurança – Grades, cercas.  
Para o aluno – Prisioneiro em um muro.

Para uma nova vida – sorrir com o livro na mão.  
Para o professor – trabalho sem condições.  
Para que valha a pena - essa pequena contribuição  
Para quem não quer apenas - ganhar o pão.

Para o mundo que condena – quem não tem um diploma na mão.  
Para um mundo mais feliz – educação.  
Para o sorriso da senhora – que vê na escola a gratificação.  
Para aprender – não precisa de permissão.

Para Sonhar – apenas motivação.  
Para realizar – tem que começar.  
Para não Tardar – e você desmotivar.  
Para ensinar – primeiro tem que aprender a amar.

### **Atividade “Função Social da Escola e Participação Social”**

Contagem, 02 de abril de 2015.

Estimados estudantes do ensino médio:

Venho através dessa carta, tentar demonstrar para vocês que a escola é um espaço sociocultural. E para que compreendam de forma mais harmoniosa posso citar que na Constituição da República Federativa do Brasil, divulgada em 05/10/1988 em seu artigo 205 diz que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e seu preparo para o exercício da cidadania e também para sua qualificação para o trabalho, no art. 2º LDB/96 – A educação básica é dever da família e do Estado, e é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana. Esse conjunto de artigos nos informa de forma clara que a responsabilidade sobre a educação dos jovens é do estado, mas é nossa responsabilidade como membros da comunidade a mobilização para cobrar do governo, ações de melhoria em todos os âmbitos da educação, que não se limita ao ambiente escolar. Dessa forma podemos perceber que a escola não tem apenas o papel de ensinar a ler e escrever, como muitos pensam, ela também tem responsabilidades sociais dentro da comunidade em que está situada, dessa forma podemos afirmar que a escola é um importante espaço sócio-cultural, onde o trabalho da comunidade em parceria com os líderes da escola, pais, alunos e professores fazem um elo em que o aluno não terá apenas a educação básica, mas sim conhecimento relevante e cultural.

A escola tem que ser como um time de futebol, onde é a união de vários talentos que fazem com que o time se sobressaia diante seus adversários, e esse time deve ser o vencedor no processo de ensino aprendizagem. O campo de futebol pode ser comparado com a escola que é o ambiente físico para o espetáculo, a tabela de classificação é o currículo, e os jogadores são o time da escola e alunos, os pais tem a responsabilidade de torcer e apoiar o time em busca do resultado. E é essa diversidade que podemos chamar de espaço sócio-cultural, onde essa convivência mútua entre indivíduos diferentes e com diferentes funções tem oportunidade para trocar idéias e manter uma relação amigável e de enriquecimento cultural e social.

Com essas palavras não digo que a responsabilidade de transformar a escola em um ambiente sócio-cultural de qualidade é unicamente da equipe da escola, pois grande parte dessa responsabilidade é de vocês, por isso mostrem esforço e vontade para que possam crescer como estudantes e como indivíduos contribuintes da cultura social de sua região.

Um grande abraço,

Alexandre Libério Ferreira

## Sujeito Anderson

### Questionário de pesquisa

#### Perfil do estudante

- Pseudônimo: Anderson
- Sexo: ( X ) M ( ) F
- Idade: 42 anos
- Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão em atuar na docência?

Não atuo como professor. Ainda não tenho certeza.

#### Algumas questões sobre você e seus movimentos de escrita...

01) O que o levou a escolher um curso de Licenciatura em Química à distância?

Em primeiro lugar o prazer de aprender Química e também uma oportunidade que apareceu, sendo oferecida por uma excelente universidade, UFJF, que possibilitou realizar meu sonho de ser formado em Química.

02) Como você descreveria sua rotina de estudos?

Tento não deixar acumular o conteúdo disponibilizado em uma determinada semana, separando para cada dia da semana uma disciplina específica. Nos finais de semana, utilizo para preparar trabalhos e relatórios das aulas práticas, testes on-line, estudar para as avaliações presenciais, aulas práticas presenciais e revisão do que foi visto durante a semana. Resumindo, para quem trabalha o dia inteiro, descreveria como uma rotina puxada de estudos.

03) Quantas vezes por semana você acessa o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizado)? Quais dias e horários são mais frequentes?

Todos os dias. De segunda a sexta, sempre após as 18:00hs. Sábados e domingos, entre 10:00hs e 20:00 hs.

04) Você gosta de escrever? Se sim, que tipos de textos? Se não, por quê?

Sim. Textos que expressem minha opinião sobre assuntos gerais.

05) Em que momentos e lugares você escreve?

Em casa, nos momentos em que estou realizando as atividades postadas na plataforma e no trabalho quando há disponibilidade.

06) O que você escrevia antes da graduação, quando criança, em outros momentos de sua vida?

Não tinha o hábito de escrever antes da graduação, apenas quando necessário na realização de concursos públicos. Quando criança, acredito que as redações que faziam parte do currículo escolar e atividades/trabalhos que eram feitos a mão.

07) E hoje em dia, o que costuma escrever?

As atividades que são postadas na plataforma: resenhas, laudas, relatórios, opiniões nos fóruns de discussão, entre outros textos.

08) Você tem dificuldade ou facilidade em se comunicar por escrito na plataforma moodle? Exemplifique.

Não.

09) Dos recursos disponibilizados no AVA, marque sua satisfação em relação às atividades de escrita que eles exigem.

Chat:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Diário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Fórum:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Laboratório de avaliação:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Pesquisa de avaliação:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Questionário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Wiki:



( ) muito satisfeito



( X ) satisfeito



( ) insatisfeito



( ) nunca utilizei

12) O que você escreve fora do AVA atualmente?

Textos relacionados com minha rotina de trabalho, como atualização e revisão de procedimentos operacionais de um determinado parâmetro.

13) Conseguiria citar disciplinas que cursou e que, do seu ponto de vista, proporcionaram o aperfeiçoamento da sua escrita?

Estágio e Análise da Prática Pedagógica I, Organização do Currículo, Didática do Ensino de Ciência da Natureza, História da Química A e B, Sociologia da Escola I e II, Introdução ao Estudo de Ciências, Didática do Ensino de Química I e Seminário de Ensino.

14) A participação nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, influenciou de alguma forma seus hábitos e modos de escrita? Como?

Sim. Na realização das atividades postadas através da leitura dos diversos textos disponibilizados, fóruns de discussão, wikis, enriqueceram muito meu vocabulário, proporcionando assim melhores produções textuais.

15) Para você, é importante trabalhar a escrita em um curso de Licenciatura em Química? Por quê?

Sim. Porque é fundamental que o professor tenha o domínio da escrita para transmitir de forma clara quando da sua atuação em sala de aula.

16) Você, como futuro docente, pretende valorizar o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes nas aulas de Química? De que forma?

Sim. Através de atividades que propiciem aos estudantes a prática da escrita conciliada ao conhecimento específico da química voltado para o bem estar social em que estão inseridos.

17) Dentre as atividades de escrita propostas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, quais se sentiu mais à vontade para escrever?

Estágio e Análise da Prática Pedagógica I: Cotidiano Escolar.

Organização do Currículo: Atividade 4 – Fórum de discussão: “A crise do Ensino Médio e o problema do currículo”

18) Existe alguma outra atividade que você incluiria nestas disciplinas, que, do seu ponto de vista, seria interessante? Qual? Por quê?

Não. As atividades proporcionadas pelas disciplinas englobam vários temas que acredito serem suficientes para a finalidade de cada uma.

19) Há mais alguma coisa que você considera importante que seja levada em conta ao pensar processos de escrita na formação de professores e que não foi perguntada nesse questionário?

Não. O questionário abordou de forma ampla e satisfatória os processos de escrita na formação de professores.

### **Atividade: “Cotidiano escolar”**

#### Aprendizagem

Para realização do estágio: documentos  
 Para responsáveis da instituição: assinaturas  
 Para reconhecimento: cadastro  
 Para o primeiro dia: expectativas

Para chegar até escola: coletivo  
 Para o início da aula: sinal  
 Para a sala de aula: corredor  
 Para o colega ao lado: olá

Para o professor que chega: bom dia  
 Para confirmar presença: presente  
 Para anotar o texto: caderno  
 Para guardar o material: mochila

Para todos que passam: olhares  
 Para quebrar o gelo: sorriso  
 Para novas pessoas: prazer  
 Para velhos amigos: como vai

Para relaxar: intervalo  
 Para matar a fome: merenda  
 Para hidratar a boca: água  
 Para não perder a hora: relógio

Para manter a ordem: supervisora  
 Para limpar o chão: servente  
 Para emprestar o livro: bibliotecária  
 Para se matricular: secretária

Para continuar em frente: siga  
 Para novos horizontes: desbrave  
 Para viver a vida: viva  
 Para dias melhores: aprendizagem.

## Atividade “Função Social da Escola e Participação Social”

Cataguases, 02 de abril de 2015.

Prezados (as) Estudantes.

O motivo pelo qual escrevo esta carta é mostrar a vocês como podemos aproveitar melhor o espaço que temos em nossa escola, de tal maneira que estes espaços possam propiciar a vocês não somente o conhecimento curricular, mas também um espaço de interação, de inclusão, onde o aluno tem suas ações em estruturas sociais privilegiadas, inter-relacionando-se com outros alunos, professores e funcionários, possibilitando um crescimento social.

Para que esse espaço possa ser melhor aproveitado, é necessário que todos os indivíduos envolvidos na escola tenha consciência de sua participação, assim, professores, funcionários e também vocês, alunos, estariam engajados nesse projeto de ressocialização da escola.

Vocês alunos trazem em si uma série de vivências, e através dessas vivências é que vocês enxergam o mundo. A escola vem, neste ponto, acrescentar e apoiar as relações cotidianas, facilitar o acesso à informação, incentivar a interação, formando assim sua consciência individual e coletiva.

A arquitetura escolar também influencia o processo de ensino aprendizagem. Dois bons exemplos são a biblioteca, que na maioria das vezes se encontra em uma pequena sala, apertada, num canto da escola, o que não incentiva a leitura, e os muros, que de certa forma significa um “isolamento” da sociedade, uma desfragmentação. Para estudantes e professores se situarem em relação ao mundo, é necessário que as relações sociais sejam fortalecidas através da interação, de trabalhos em grupos, debates, de novas práticas pedagógicas, etc., e a arquitetura é um ponto importante a ser repensado, de forma a permitir ou facilitar que tais dinâmicas sejam realizadas.

Dessa forma, espero que vocês estudantes passem a ver os vários espaços que a escola lhes propicia de forma a se inteirarem mais uns com os outros indivíduos que constituem este espaço para se tornarem cidadãos mais participativos e não apenas alunos comuns.

Anderson Assis Alves

## Sujeito Diego

### Questionário de pesquisa

#### Perfil do estudante

- Pseudônimo: Diego
- Sexo: ( X ) M ( ) F
- Idade: 24
- Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão em atuar na docência?  
Não, mas pretendo.

#### Algumas questões sobre você e seus movimentos de escrita...

01) O que o levou a escolher um curso de Licenciatura em Química à distância?

O fato de gostar da disciplina, querer continuar na minha cidade e principalmente, a oportunidade de fazer um curso de qualidade, em uma instituição séria e qualificada, e também, por ter maior flexibilidade de horário.

02) Como você descreveria sua rotina de estudos?

Sei que necessito de um tempo maior para me dedicar aos estudos, mas, no momento divido meu tempo entre o trabalho e o curso. Tento sempre me dedicar o máximo em minhas horas livres, geralmente estudo todos os dias em uma média de quatro horas diárias, entre as 19:30 até as 23:30.

03) Quantas vezes por semana você acessa o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizado)? Quais dias e horários são mais frequentes?

Acesso quase todos os dias, geralmente no período noturno.

04) Você gosta de escrever? Se sim, que tipos de textos? Se não, por quê?  
Sim, gosto muito de escrever textos dissertativos.

05) Em que momentos e lugares você escreve?

Geralmente pela falta de tempo, pratico a escrita somente nas tarefas do curso.

06) O que você escrevia antes da graduação, quando criança, em outros momentos de sua vida?

Poesias e textos dissertativos.

07) E hoje em dia, o que costuma escrever?

Hoje minha escrita se dá somente nas tarefas do curso, na realização dos relatórios, resenhas, resumos, etc.

08) Você tem dificuldade ou facilidade em se comunicar por escrito na plataforma moodle? Exemplifique.

Não

09) Dos recursos disponibilizados no AVA, marque sua satisfação em relação às atividades de escrita que eles exigem.

Chat:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Diário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Fórum:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Laboratório de avaliação:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Pesquisa de avaliação:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Questionário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Wiki:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

12) O que você escreve fora do AVA atualmente?

Nada, não me sobra tempo.

13) Conseguiria citar disciplinas que cursou e que, do seu ponto de vista, proporcionaram o aperfeiçoamento da sua escrita?

Língua Portuguesa, Sociologia da Escola I e II, Introdução ao Ensino de Ciência, Introdução ao Ensino de Ciências da Natureza, Estágio e Análise da Prática Pedagógica I, Organização do Currículo, entre outras.

14) A participação nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, influenciou de alguma forma seus hábitos e modos de escrita? Como?

Sim, principalmente por induzir a escrita através de outros gêneros, diferentes dos utilizados em outras disciplinas como os relatórios, por exemplos, que necessitam de uma linguagem mais técnica e científica.

15) Para você, é importante trabalhar a escrita em um curso de Licenciatura em Química? Por quê?

Sim, pois escrever é algo que deve ser sempre praticado, principalmente pelo fato de que a boa escrita permite que o leitor tenha uma ideia clara do que o escritor realmente queria transmitir.

16) Você, como futuro docente, pretende valorizar o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes nas aulas de Química? De que forma?

Pretendo, mas, ainda não sei como. Penso que pelo fato da química muitas das vezes chegar aos alunos com uma linguagem extremamente técnica, fazer com que eles entendem e consigam escrever aquilo de uma, maneira diferente, que permita uma compreensão mais facilitada, mas sem deixar de lado as informações que são relevantes, é um bom começo.

17) Dentre as atividades de escrita propostas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, quais se sentiu mais à vontade para escrever?

Os diários, pois não exigia nenhuma regra quanto a escrita, o que nos permitiu escrever o que observamos da maneira que melhor achamos.

18) Existe alguma outra atividade que você incluiria nestas disciplinas, que, do seu ponto de vista, seria interessante? Qual? Por quê?

Não, gostei de tudo da forma que ocorreu.

19) Há mais alguma coisa que você considera importante que seja levada em conta ao pensar processos de escrita na formação de professores e que não foi perguntada nesse questionário? Como a maioria dos nossos processos de ensino e aprendizagem, se dá através de uma plataforma, que pro sua vez utiliza a escrita em boa parte desses processos, considero interessante questionar, se cada um de nós consegue entender com clareza, as propostas de cada atividade que são postadas na plataforma pelos professores e tutores.

### **Atividade: “Cotidiano escolar”**

#### Cotidiano Escolar

Para o material: mochila,  
Para não errar a hora: relógio,  
Para não chegar atrasado: corrida,  
Se não chegar na hora: secretaria.

Para anotar tudo: caderno,  
Para quem erra: corretivo,  
Para quem tem dúvida: professor,  
Para saber mais: o livro,

Se tem dúvida ainda: internet.  
Para descontrair: piada,  
Para quem atrapalha: bronca,  
Para tumulto: inspetor,

Para quem briga: diretoria.  
Para descansar: intervalo,  
Para trocar de aula: o sino,  
Para os livros: biblioteca,

Para merenda: merendeira.  
Para educação física: bola,  
Para complicar a vida: prova,  
Para a prova: nervosismo,

Para quem passa: festa,  
Se não passa: recuperação.  
Para as amizades: recreio,  
Para matar a fome: lanche

Para o lanche: refeitório  
Depois: voltar pra sala.  
Para ir embora: onze horas  
Tudo isso ocorre: Diariamente...

### **Atividade “Função Social da Escola e Participação Social”**

Prezados alunos e também aos futuros alunos do ensino médio,

Esta carta é endereçada a vocês que estão prestes a cursar, ou que até mesmo estão cursando o ensino médio. Através dela, espera-se que vocês adquiram uma nova visão, sobre todo o ambiente escolar que os acolhe diariamente, de modo que a vida escolar de vocês possa ser mais proveitosa, e que também, a escola se torne mais próxima da realidade de cada um, superando assim, todas as expectativas que se desenvolvem em torno dela.

Temos total conhecimento, que cada um de vocês traz pra dentro da escola um vasto “arsenal” de conhecimentos, experiências e culturas, ou seja, cada um de vocês traz consigo uma visão de mundo diferente, que engloba todo um conjunto como: educação, condição financeira, atitudes e opiniões, opção sexual, expectativas, problemas, dentre outras características que os tornam únicos. Tudo isso, faz com que o ambiente escolar seja um espaço sociocultural, e o que isso quer dizer? Para melhor compreensão desse termo, podemos considerar a visão de Dayrel, onde a Escola como espaço sociocultural, significa compreendê-la na ótica da cultura, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, alunos e professores, enfim, seres humanos concretos, nesse sentido, referir-se a Escola como espaço sociocultural implica em resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.

Isso nos mostra, o equívoco que muitas vezes cometemos em simplesmente atribuímos papéis a esses sujeitos, onde ao professor simplesmente cabe a função de ensinar o que já se sabe, e o que está programado nos PCNs, utilizando na maioria das vezes recursos ultrapassados, que pouco chamam atenção e que pouco surtem efeitos no alcance dos objetivos. A vocês alunos por sua vez, na maior parte do tempo, resta apenas a função de escrever e memorizar momentaneamente o que é ensinado pelo professor, todos são tratados da mesma maneira, pois o ensino não favorece o desenvolvimento da individualidade, e muito menos considera as vontades e opiniões de cada um, seus objetivos quase sempre se resumem em alcançar pontos, para que no fim das contas, consigam um diploma que lhes garantam mais oportunidades. Além disso, a estrutura física da escola muitas vezes deixa a desejar, não incentivando, muito menos motivando o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos, isso faz com que a escola realmente se torne uma “ilha”, pois se afasta cada vez mais da realidade da comunidade na qual está inserida.

Esperamos que esta carta despertem em vocês, a vontade de mudar e de repensar o ensino, de tal modo que vocês possam ter total participação no próprio aprendizado, que saibam cobrar dos professores e da escola na qual fazem parte, mais motivação e comprometimento, para que juntos, possamos discutir formas de realmente tornar a escola um espaço sociocultural, onde a individualidade possa ser levada em conta na hora de “construirmos” conhecimento.

Diego Cesar Costa  
Ilicínea 02/04/2015

## Sujeito Lucioney

### Questionário de pesquisa

#### Perfil do estudante

- Pseudônimo: Lucioney
- Sexo: ( X ) M ( ) F
- Idade: 43
- Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão em atuar na docência? Não. Atualmente não.

#### Algumas questões sobre você e seus movimentos de escrita...

01) O que o levou a escolher um curso de Licenciatura em Química à distância?

Oportunidade de realizar um antigo objetivo e por ser o curso a distância uma modalidade de ensino que permite bem conciliar minhas atividades de trabalho e familiares.

02) Como você descreveria sua rotina de estudos?

Regular, preciso ter maior disciplina e programar os estudos melhor durante a semana.

03) Quantas vezes por semana você acessa o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizado)? Quais dias e horários são mais frequentes?

Acesso com frequência durante a semana na maioria das vezes quando chego do trabalho no período da noite. Em média acesso 03 a 04 vezes.

04) Você gosta de escrever? Se sim, que tipos de textos? Se não, por quê?

Não gosto, acho que este é meu grande defeito. Não gosto de escrever porque minha caligrafia é muito ruim às vezes nem eu entendo que escrevi.

05) Em que momentos e lugares você escreve?

Escrevo no trabalho, mas muito pouco e quando estou estudando tenho o costume de estudar escrevendo.

06) O que você escrevia antes da graduação, quando criança, em outros momentos de sua vida?

Prejudicado.

07) E hoje em dia, o que costuma escrever?

Não tenho costume de escrever

08) Você tem dificuldade ou facilidade em se comunicar por escrito na plataforma moodle?  
Exemplifique.

Acho que não tenho dificuldade

09) Dos recursos disponibilizados no AVA, marque sua satisfação em relação às atividades de escrita que eles exigem.

Chat:



( ) muito satisfeito



( ) satisfeito



( ) insatisfeito



( x ) nunca utilizei

Diário:



( x ) muito satisfeito



( x ) satisfeito



( ) insatisfeito



( ) nunca utilizei

Fórum:



( ) muito satisfeito



( x ) satisfeito



( ) insatisfeito



( ) nunca utilizei

Laboratório de avaliação:



( ) muito satisfeito



( ) satisfeito



( ) insatisfeito



( x ) nunca utilizei

Pesquisa de avaliação:



( ) muito satisfeito



( x ) satisfeito



( ) insatisfeito



( ) nunca utilizei

Questionário:



( ) muito satisfeito



( x ) satisfeito



( ) insatisfeito



( ) nunca utilizei

Wiki:



( ) muito satisfeito



( x ) satisfeito



( ) insatisfeito



( ) nunca utilizei

12) O que você escreve fora do AVA atualmente?

Apenas atividades do trabalho.

13) Conseguiria citar disciplinas que cursou e que, do seu ponto de vista, proporcionaram o aperfeiçoamento da sua escrita?

14) A participação nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo influenciou de alguma forma seus hábitos e modos de escrita? Como?

Sim, pois tinha que ler bastante as atividades e textos propostos para escrever

15) Para você, é importante trabalhar a escrita em um curso de Licenciatura em Química? Por quê?

Sim, pois na atividade de licenciatura vc estará no seu cotidiano da docência trabalhando a escrita.

16) Você, como futuro docente, pretende valorizar o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes nas aulas de Química? De que forma?

Sim. Através da leitura e produção de atividades que exigem a escrita. “quem ler muito escreve bem”

17) Dentre as atividades de escrita propostas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, quais se sentiu mais à vontade para escrever?

Análise da prática pedagógica

18) Existe alguma outra atividade que você incluiria nestas disciplinas, que, do seu ponto de vista, seria interessante? Qual? Por quê?

Acho que são muitas atividades ao mesmo tempo além das outras disciplinas que cursamos, acredito que pode prejudicar na qualidade da escrita.

19) Há mais alguma coisa que você considera importante que seja levada em conta ao pensar processos de escrita na formação de professores e que não foi perguntada nesse questionário? Sem observação digna de nota.

### **Atividade: “Cotidiano escolar”**

Na Escola

Na nova escola, apesar dos desafios.  
 Estamos atentos, estamos mais vivos.  
 Pra apreender, pra aprender, pra aprender.  
 Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver.

Na escola: a gente se encontra.  
Para ensinar: professor.  
Para reunir: sala de aula.  
Para disciplinar: diretora.

Para escrever: giz.  
Para apagar o quadro: apagador.  
Para estudar: biblioteca.  
Para conversar: colegas.

Para brincar: quadras.  
Para matar a fome: merenda.  
Para matar a sede: água.  
Para segurança: vigia.

Para química: laboratório.  
Para ver: sala de vídeo.  
Para avaliar: prova.  
Para sentir bem: amizades.  
E apesar dos desafios a gente se encontra.

### **Atividade “Função Social da Escola e Participação Social”**

Belo Horizonte, 02 de abril de 2015.

Caros estudantes do ensino médio:

Espero que esteja tudo bem com vocês e estejam todos motivados e esperançosos com os estudos.

Já faz algum tempo que concluí o ensino médio, e hoje com um olhar mais crítico do processo de ensino aprendizagem me sinto na obrigação de tentar fazer que vocês percebam que a escola é um espaço sociocultural.

Para melhor compreensão é importante citar que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988 em seu artigo 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, no art. 2º LDB/96 – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho. Destaco como principais aspectos esses artigos, pois fundamenta do ponto de vista legal a responsabilidade do Estado e da família e mobilização da sociedade para que as ações governamentais venham a produzir uma melhoria na educação.

Nessa perspectiva fica fácil compreender a função social da escola e sua participação social dentro do contexto da sociedade, assim podemos dizer que a escola é espaço sociocultural onde o papel dos sujeitos alunos, professores, funcionários pais e sociedade de modo geral, criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social que vai além de seus muros.

Comparo a escola como um grande filme ganhador de todos os “oscar” possíveis com excelentes atores que na escola os são os alunos e professores na trama que envolve o processo ensino aprendizagem. Nesse cenário que chamo de escola e a história que chamo de currículo, seus atores principais representam a história de forma a demonstrar que a escola é um espaço sociocultural onde as experiências vivenciadas, as diversidades culturais e o currículo permitem fazer da escola um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, havendo oportunidades para trocar ideias e sentimentos.

Espero que realmente consiga entender sua importância enquanto aluno e desenvolva um papel da melhor forma possível para que sua escola torne o melhor espaço sociocultural de sua região.

Meu cordial abraço.

## Sujeito Ana

### Questionário de pesquisa

#### Perfil do estudante

- Pseudônimo:
- Sexo: ( ) M (X) F
- Idade: 28
- Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão em atuar na docência? Não atuo como professora

#### Algumas questões sobre você e seus movimentos de escrita...

01) O que o levou a escolher um curso de Licenciatura em Química à distância?

Facilidade do estudo “autônomo”.

02) Como você descreveria sua rotina de estudos?

Moderada a intensa.

03) Quantas vezes por semana você acessa o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizado)?

Quais dias e horários são mais frequentes? Depende das tarefas que tenho que fazer na semana.

04) Você gosta de escrever? Se sim, que tipos de textos? Se não, por quê?

Gosto de escrever qualquer tipo de texto.

05) Em que momentos e lugares você escreve?

Em casa.

06) O que você escrevia antes da graduação, quando criança, em outros momentos de sua vida?

Histórias infantis.

07) E hoje em dia, o que costuma escrever?

Apenas textos relacionados com estudo.

08) Você tem dificuldade ou facilidade em se comunicar por escrito na plataforma moodle? Exemplifique.

Facilidade.

09) Dos recursos disponibilizados no AVA, marque sua satisfação em relação às atividades de escrita que eles exigem.

Chat:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Diário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Fórum:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Laboratório de avaliação:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Pesquisa de avaliação:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Questionário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Wiki:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

12) O que você escreve fora do AVA atualmente? Apenas textos relacionados com estudo.

13) Conseguiria citar disciplinas que cursou e que, do seu ponto de vista, proporcionaram o aperfeiçoamento da sua escrita?

Acredito que todas contribuíram para o aperfeiçoamento da escrita.

14) A participação nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo influenciou de alguma forma seus hábitos e modos de escrita? Como?

Sim. Pois a disciplina fez com que eu dedicasse maior tempo na leitura de textos.

15) Para você, é importante trabalhar a escrita em um curso de Licenciatura em Química? Por quê?

Acho importante trabalhar a escrita porque para transmitir os conteúdos escolares necessitamos de ter uma boa escrita.

16) Você, como futuro docente, pretende valorizar o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes nas aulas de Química? De que forma?

Sim. Incentivando-os na escrita de textos.

17) Dentre as atividades de escrita propostas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, quais se sentiu mais à vontade para escrever?

Senti a vontade de escrever todos os textos.

18) Existe alguma outra atividade que você incluiria nestas disciplinas, que, do seu ponto de vista, seria interessante? Qual? Por quê?

Incluiria apresentações de trabalho para aperfeiçoar a postura em sala de aula.

19) Há mais alguma coisa que você considera importante que seja levada em conta ao pensar processos de escrita na formação de professores e que não foi perguntada nesse questionário?

Não.

### **Atividade: “Cotidiano escolar”**

Cotidiano escolar

Para o aprendizado: conhecimento

Para o aluno: disposição

Para o professor: ensinar

Para a Escola: libertação dos muros

Para a escrita: palavra  
Para palavra: imaginação  
Para as atividades: concentração  
Para o aprendizado: dedicação

Para dias de prova: tensão  
Para os deveres escolares: pesquisa  
Para os pais: comprometimento  
Para os desafios: foco

Para o futuro: educação  
Para os temas: contextualização  
Para o educador: paixão  
Para um futuro melhor para nação

### **Atividade “Função Social da Escola e Participação Social”**

Juiz de Fora, 29 de março de 2015.

Prezados estudantes do Ensino Médio,

Venho por meio desta carta convidá-los a ingressar em um espaço de aprendizagem coletivo de convivência rotineira destinado a construção de conhecimento e socialização dos alunos, com trocas de experiências e marcado pela diversidade cultural e social.

Aproveitem esta oportunidade para terem acesso as diferentes culturas e identidades presentes no ambiente escolar, sua experiência de vida é de extrema importância para o processo de ensino e construção do sujeito sócio-cultural. A Escola é um ambiente para formação do aluno como indivíduo e o acesso à diversidade cultural contribui para o aprimoramento da sua vida social.

O professor tem a complexa tarefa de transmitir o conhecimento acadêmico para o estudante, preparando-os para a vida social e profissional. Para que o aprendizado ocorra de forma eficiente é necessário que o professor junto com a Escola articulem o currículo escolar de modo que o Ensino aborde conceitos e teorias de forma contextualizada de forma a despertar o interesse dos alunos para o estudo da disciplina. Almeja-se que o conteúdo seja trabalhado de forma a conduzir os estudantes a uma reflexão sobre as implicações sociais e

ambientais de forma a articular o conhecimento acadêmico às questões sociais, econômicas e políticas. É de grande importância também o acompanhamento individual dos estudantes de modo a perceber a dificuldade individual de cada estudante.

Por fim, ressalto que vocês, alunos, contribuam para não deixar a escola se tornar um ambiente opressor de homogeneização, o diálogo com os educadores se faz necessário para a criação de uma escola inovadora e reflexiva sobre as questões fundamentais do nosso cotidiano político e social.

Atenciosamente.

## Sujeito Marie Curie

### Questionário de pesquisa

#### Perfil do estudante

- Pseudônimo: Marie Curie
- Sexo: ( ) M ( X) F
- Idade: 25 anos
- Já atua como professor, há quanto tempo? Caso não, tem pretensão em atuar na docência?  
Sim. No estado trabalhei como contratada, por uns quatro anos, e no momento estou dando aula no cursinho de pré-vestibular, pela prefeitura de Juiz de Fora.

#### Algumas questões sobre você e seus movimentos de escrita...

01) O que o levou a escolher um curso de Licenciatura em Química à distância?

Não tinha condições de custear minha moradia, comida em outro local, e a mobilidade e horários flexíveis para se estudar e também trabalhar.

02) Como você descreveria sua rotina de estudos?

Bom, faço escalas de estudo para cada disciplina que me matriculo, para cada disciplina, faço uma hora e meia de estudo para cada em determinado dia que não trabalho e costumo não deixar acumular para o final de semana, porque em algumas ocasiões várias disciplinas colocam testes, ou relatórios para serem entregues no fim de semana, isso pode atrapalhar.

03) Quantas vezes por semana você acessa o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizado)? Quais dias e horários são mais frequentes?

Depende de quantas disciplinas, eu abro a plataforma na segunda, onde é aberta a programação da semana e anoto todas as atividades que estão para se fazer durante a semana e, vou acessando quantas vezes for necessária para alguma recapitulação. Mas mais ou menos umas três vezes eu acesso.

04) Você gosta de escrever? Se sim, que tipos de textos? Se não, por quê?

Sim. Textos argumentativos, de opiniões e de ficção as vezes.

05) Em que momentos e lugares você escreve?

Gostaria de praticar mais escrever e ler, mas acaba por ser um curso muito difícil e que exige ler e escrever teoria científica, acaba que fica uma defasagem nas atividades mais tranquilas. Porém, participo do PIBID e lá me abre uma oportunidade de poder escrever e ler bastante, para minha prática docente e para posteriormente saber escrever artigos futuros dentre outros.

06) O que você escrevia antes da graduação, quando criança, em outros momentos de sua vida?

Gostava de redigir textos fictícios, de romance e as vezes voltados para o cotidiano.

07) E hoje em dia, o que costuma escrever?

Costumo escrever ultimamente projetos, planos de aula, textos da área de educação no curso, e algumas vezes artigos, gosto muito da área da educação, essas escritas são todas do projeto ao qual participo, o PIBID.

08) Você tem dificuldade ou facilidade em se comunicar por escrito na plataforma moodle? Exemplifique.

Às vezes, depende do professor da disciplina e do tutor, por exemplo, temos muitos professores de pouquíssimo costume com o sistema AVA, ou que as vezes lê nossas dúvidas e somos respondidos semanas bem depois, e tutores que as vezes não respondem e não se interessa com o comprometimento em nos ajudar, agora tem professores aos quais são méritos de parabenização pelo grande trabalho que executam na plataforma. Quem nos dera que certos tutores e professores se espelhassem no trabalho bem executado e de grande carinho, e com o primordial, a consideração pelo fato de sermos discentes do ensino à distância, e que o afeto do professor com o aluno é de suma importância para o ensino-aprendizagem. Ambientes virtuais aos quais estamos habituados no curso, é ainda uma dificuldade para a nossa aprendizagem, sinto que alguns professores e tutores se empenham para usar aplicativos, vídeos, e dão total suporte à nossa grande dificuldade, porém me encontrei uma vez com uma professora que tirou sarro da minha pessoa, por não saber usar a calculadora, desde então tenho um bloqueio com a disciplina dela e não passo na disciplina. E quando vou me matricular na mesma, sinto que novamente não vou passar, porque sei que ela não está nem se importando com minha dificuldade e ridiculariza na frente de todos, por não saber usar tal recurso. Enfim é uma pena ao se tratar, por pessoas que tenham pós doutorado, mas a ética fica abaixo de zero.

09) Dos recursos disponibilizados no AVA, marque sua satisfação em relação às atividades de escrita que eles exigem.

Chat:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Diário:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Fórum:



muito satisfeito



satisfeito



insatisfeito



nunca utilizei

Laboratório de avaliação: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiPesquisa de avaliação: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiQuestionário: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizeiWiki: muito satisfeito satisfeito insatisfeito nunca utilizei

12) O que você escreve fora do AVA atualmente?

No momento, somente planos de aula e projetos.

13) Conseguiria citar disciplinas que cursou e que, do seu ponto de vista, proporcionaram o aperfeiçoamento da sua escrita?

Com certeza, as disciplinas da educação, pois elas abrem a oportunidade de se adequar as normas da língua e poder falar abertamente sobre o ensino de química no ensino médio.

14) A participação nas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, influenciou de alguma forma seus hábitos e modos de escrita? Como?

Sim. Observei que a escrita é algo muito importante para nós futuros docentes, e que simplesmente quando habituarmos em escrever numa sala de aula, teremos que fazer bom uso da mesma, adorei essas disciplinas, porém algumas vezes os textos de Organização do Currículo gostaria de ver uma vídeo-aula, ou algo parecido, porque obtive muitas dúvidas ao decorrer da escrita e dos termos utilizados nos textos.

15) Para você, é importante trabalhar a escrita em um curso de Licenciatura em Química? Por quê?

Muito, com certeza. Além de praticarmos a escrita e a fala, estamos lidando com alunos de ensino médio, que estão aptos futuramente ao mercado de trabalho e à universidade, sem contar que pela minha pouca experiência, sinto que há uma dificuldade enorme na

interpretação de dados de exercícios propostos e se colocarmos textos argumentativos para os discentes os erros gramáticos estão explícitos.

16) Você, como futuro docente, pretende valorizar o aperfeiçoamento da escrita de seus estudantes nas aulas de Química? De que forma?

Sim. Textos argumentativos, questões abertas e trabalhos de experimentação com relatórios no fim da atividade.

17) Dentre as atividades de escrita propostas disciplinas de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I e Organização do Currículo, quais se sentiu mais à vontade para escrever?

O diário, da disciplina de Estágio e Análise da Prática Pedagógica I, foi bastante aberto e mais próximo ao professor e do tutor que está lendo nosso ponto de vista em relação à escola do estágio.

18) Existe alguma outra atividade que você incluiria nestas disciplinas, que, do seu ponto de vista, seria interessante? Qual? Por quê?

Um encontro pessoal com o tutor da disciplina e do professor. Porque já que aos sábados temos atividades ao polo, porque não encontrar para um encontro de conversa, troca de experiências e vivências escolares, além da proximidade que teríamos com o professor e tutor da disciplina, seria bem interessante.

19) Há mais alguma coisa que você considera importante que seja levada em conta ao pensar processos de escrita na formação de professores e que não foi perguntada nesse questionário?

Não. Muito obrigada pelo espaço de conversa, só tenho a agradecer por esse feedback de grande abertura pela escrita novamente.

### **Atividade: “Cotidiano escolar”**

#### Cotidiano Químico Escolar

Na escola, rola a química, rola como mistura.  
 E pra aguçar nossa curiosidade, o saberfaz parte.  
 Não ocupa lugar, e preenche o vazio.  
 Professor inova e faz experiência nova.  
 E a cada dia tudo se desdobra, obrigada por mais um dia.

## Atividade “Função Social da Escola e Participação Social”

02 de abril de 2015

Caríssimos alunos do ensino médio,

Venho através desta carta, discorrer sobre um aspecto muito pertinente no ambiente em que vocês vivenciam boa parte de seu tempo, a escola. E é nesse espaço que há o seu convívio sociocultural. Bom, o que para vocês significa a palavra sociocultural? Vamos examinar bem essa palavra. A palavra sociocultural abre um leque de significados que podemos centralizar como: aspecto cultural e social de um grupo. E quem é esse grupo? Vocês fazem parte desse grupo? Avaliando o contexto central, digamos que sim. E esse grupo são vocês os atores principais. Pois cada um de vocês alunos, estão num espaço social próprio e que deriva no seu desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo, social e cultural. O que é isso? Intelectual, quer dizer que além de matérias das mais diferentes possíveis, esse é o local onde você possa se qualificar e aprender sobre todos os aspectos de cada disciplina decorrida no seu determinado tempo. Cognitivo, é o modo de que cada um tenha na sua percepção e na capacidade de aprendizado, cada um apresenta esse íntimo. Outro exemplo é na sua facilidade de assimilação de uma matéria específica, uns gostam mais de português, outros mais de matemática e assim por diante. Afetivo, são as relações em que você mantém na escola, e que relação é essa? Quer dizer, suas amizades na escola, paqueras, a afetividade no geral. Social, você se depara com muitos colegas de classe, e daí cada um tem uma trajetória de vida, como morar em bairros diferentes, classificações sociais diferentes do seu e etc. Este por sinal, também relaciona com seus amigos, porém você precisa desse lugar para ampliar seu conhecimento e proximidade de pessoas que possuam o mesmo modo seu, de pensar, agir, se vestir, para ser mais clara sua “panelinha”. Cultural, esse já proporciona vários tipos de tribos existentes na sua escola e são nesses grupos que estão as suas culturas, ou características e que são passadas de geração em geração ou é marcada por tendências do mundo em que vivemos. Em suma, o que fazer nesse espaço sociocultural? Abrir portas, mentes é essencial na postura de um adolescente, adulto situados nesse local. Porque é essencial na vida de cada um de nós como sujeitos socioculturais conhecer o nosso círculo cultural, sendo múltiplos em uma sociedade de várias faces diferentes, sentimentos, posturas, roupas, línguas, política, tudo isso engloba ao mundo em que vocês vivenciam no agora. Façam parte desse mundo, sejam donos de seu modo de pensar e agir cumpram o papel de ser pessoas influenciadas pela cultura e fazer expandir e não coagir, ampliem o que é necessário para uma sociedade não passiva, mas sim questionadora e excitadora do pensamento cultural e social da escola e do mundo em que vivem.

Boa reflexão sociocultural!!!