

ORGANIZADORA

Fabiana Giovani

METODOLOGIAS DE PESQUISA DO PROFLETRAS

em perspectiva



ORGANIZADORA

Fabiana Giovani

METODOLOGIAS DE PESQUISA DO PROFLETRAS

em perspectiva



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katía Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Starline - Freepik.com
Revisão	Fabiana Giovani
Organizadora	Fabiana Giovani

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M593

Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva /
Fabiana Giovani (Organizadora). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

IISBN 978-65-5939-437-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94371

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Metodologia.
4. Letras.. I. Giovani, Fabiana (Organizadora). II. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Prefácio..... 10

**Entre metodologias...
o caminho que se faz ao caminhar..... 13**

Capítulo 1

**O ensino dos pronomes
indefinidos sob a Perspectiva
da Semântica Gramatical..... 19**

*Nize Paraguassu Martins
Rivanildo da Silva Borges*

Capítulo 2

**A metodologia da reflexão
sobre a ação no PROFLETRAS:
construção de si e tensões
discursivo-emocionais de egressas..... 50**

Rita de Cássia Souto Maior

Capítulo 3

**Caminhos metodológicos
do PROFLETRAS-UFBA..... 75**

Julio Neves Pereira

Capítulo 4

**Aplicação de princípios vigotskianos
para a validação em pesquisas
de intervenção pedagógica..... 94**

Valdinar Custódio

Capítulo 5

**PROFLETRAS em SINOP – MT:
um mestrado favorável ao empoderamento
do docente e estudantes envolvidos..... 115**

*Cláudia Zanata de Oliveira Vasconcelos
Neusa Inês Philippsen*

Capítulo 6

**A metodologia da sequência
didática no PROFLETRAS:
formando professores-pesquisadores..... 143**

Aline Saddi Chaves

Capítulo 7

**A abordagem qualitativa
na pesquisa em educação:
a formação do leitor literário
a partir da gravação de livros
falados de autoria capixaba..... 174**

*Letícia Queiroz de Carvalho
Selma Nathalie Pessotti*

Capítulo 8

**O aluno na pesquisa-ação educacional:
um convite à reflexão..... 189**

*Thais Fernandes Sampaio
Davidson dos Santos*

Capítulo 9

Passos da pesquisa no PROFLETRAS:

procedimentos metodológicos 211

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Carmen Teresinha Baumgartner

Capítulo 10

Da bússola orientadora

de uma viagem de formação..... 230

Paulo Henrique Lohn

Fabiana Giovani

Sobre os autores e autoras..... 255

Índice remissivo..... 260

PREFÁCIO

A formação e o aperfeiçoamento de professores de Letras e Língua Portuguesa são objetivos fundamentais de uma política educacional para melhorar o nível de compreensão e de expressão de uma grande parte da população. O programa PROFLETRAS, em particular sob forma de Mestrado Profissional em Letras, responde a esse grande desafio.

Organizado pela professora Fabiana Giovani, o presente livro-coletânea reúne trabalhos sobre diferentes projetos de pesquisa e experiências vinculadas ao PROFLETRAS. Não nos será possível comentar cada um dos capítulos que compõem o livro. Apresentaremos apenas um rápido sobrevoo de questões metodológicas que perpassam o conjunto da obra.

Em matéria de metodologia, destacam-se a abordagem etnográfica e a pesquisa-ação, amplamente utilizadas em diferentes projetos do programa e bastante discutidas nos capítulos.

A metodologia adotada pertence a uma “linha interpretativista” para compreender o sentido dos discursos ou da linguagem nas práticas de ensino-aprendizagem, sendo que certas pesquisas se referem ao uso da etnografia e outras à aplicação da pesquisa-ação.

Em educação, a etnografia consiste em observar atentamente tudo o que acontece na sala de aula e no entorno escolar: falas e comportamentos dos docentes e dos alunos, relacionamentos que se estabelecem em função da leitura, da escrita e das “encenações” relativas aos textos e exercícios de aprendizagem. A observação etnográfica apresenta em geral um aspecto participativo (observação participante) que requer uma relativa “imersão” dos pesquisadores no meio social investigado.

Por sua vez, a pesquisa-ação também requer participação (ou colaboração) dos pesquisadores e dos diferentes atores impli-

cados na situação, no caso, educandos e educadores. Existe semelhança com a observação etnográfica, mas a diferença está no propósito de ir além da observação para, dentro de um processo grupal, promover uma forte e longa interação capaz de gerar ações deliberadas e planejadas, no sentido de melhorar ou transformar certos aspectos da prática educacional.

Dentro de um projeto, optar pela etnografia ou pela pesquisa-ação não leva necessariamente a resultados incompatíveis. Cada método possui pressupostos e procedimentos diferentes, mas em ambos, é preciso descrever e analisar os fatos observados a serem interpretados pelos pesquisadores e compreendidos pelos atores.

A pesquisa-ação existe sob diversas formas, dependendo dos autores e de tradições críticas radicais ou apenas adaptativas. Isso pode dificultar o entendimento entre grupos de pesquisadores ou instituições. Em nossa concepção, difundida desde 1985, bastante referenciada em vários capítulos desta coletânea, o importante é chegar a resultados que pudessem ser traduzidos em transformações efetivas, dentro de princípios científicos, pedagógicos, políticos e éticos amplamente aceitos pelas comunidades.

Um exemplo de conciliação da etnografia e da pesquisa-ação em educação, inclusive, para a formação de professores, encontra-se na obra do autor canadense André Morin intitulada: *Pesquisa-ação integral e sistêmica. Uma antropopedagogia renovada* (Rio de Janeiro: DP&A, 2004, esgotada).

Na pesquisa-ação, é fundamental realizar uma observação dos problemas de modo concreto e rigoroso, evitando ilusões associadas ao uso de figuras de linguagem ou valores ideais com que se constroem discursos, por vezes encantadores, mas que não correspondem à realidade.

A dimensão transformadora ou “intervencionista”, em graus menores ou maiores, é característica da pesquisa-ação. Em geral, ela é mal vista por parte de antropólogos que questionam, com razão, a

legitimidade de transformações que seriam propostas aos membros da situação investigada. Essa dimensão é aceitável na pesquisa-ação, desde que adequadamente concebida e avaliada, inclusive no plano ético, com o consentimento e a participação ativa dos grupos pesquisados. As transformações propostas são decididas de comum acordo e são objeto de acompanhamento e controle, inclusive por atores externos, evitando assim eventuais manipulações.

No plano teórico, os principais quadros de referência adotados nesta coletânea remetem a autores como Paulo Freire, Vygostky e Bakhtin. Isso parece plenamente justificado para pensar, de modo convergente, a educação, os discursos e os usos da linguagem, em forte interação com as condições e relações sociais em que ocorrem. São condições e relações marcadas, de um lado, pela desigualdade ou a dominação e, por outro lado, pela busca de emancipação através do diálogo.

Em seu conjunto, esta obra traz ricas contribuições teóricas e práticas para o ensino de Letras e servirá de base para novos projetos. Parabéns!

Professor Michel Thiollent¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro / NIDES –
Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social.

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2021.

1 Professor aposentado. Doutorado em Sociologia - Université de Paris V (René Descartes) (1975). Formação em Desenvolvimento Econômico e Social - Institut d'Étude du Développement Économique et Social - Université de Paris I (Panthéon-Sorbonne) (1966-1971). Trabalhou como Professor da UNIGRANRIO no PPGA - Programa de Pós-Graduação em Administração (2011-2019). Anteriormente: Professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro/COPPE (1980-2011). Professor de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP (1975-1980). Tem experiência nas áreas de Estudos Organizacionais; Metodologia de Pesquisa Qualitativa e Participativa; Gestão de Projetos Sociais e Educacionais. Desde 2020 atua como professor voluntário no NIDES - Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Desenvolvimento Social - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: m.thiollent@gmail.com

ENTRE METODOLOGIAS... O CAMINHO QUE SE FAZ AO CAMINHAR

Fabiana Giovani

Do universo acadêmico, a metodologia – seja do fazer pedagógico, seja de pesquisa – sempre me chamou atenção, despertando o desejo de compreender mais deste universo tão singular e múltiplo de possibilidades. Talvez esta curiosidade tenha sido mais aguçada com a minha entrada, em 2019, como professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

O PROFLETRAS, um programa em rede, espalhado de norte a sul, de leste a oeste, pelas regiões do Brasil tem por objetivo a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na educação básica, a fim de contribuir para a qualidade do ensino do país. São quarenta e duas universidades públicas espalhadas pelas cinco regiões brasileiras, trabalhando em rede a formação continuada destes professores que se vinculam ao programa por meio de um processo seletivo realizado anualmente.

Ao ocupar novamente os bancos da universidade – em seu processo de formação continuada – os professores de educação básica entram em diálogo com professores pesquisadores que os orientam a desenvolver um trabalho de caráter teórico/prático aplicado em sala de aula. E nesse movimento entre ensino e aprendizagem, as metodologias são construídas para marcar o caminho a ser trilhado.

Apresenta-se aqui, nesta coletânea, diferentes caminhos metodológicos construídos nos trabalhos desenvolvidos por orientandos e seus

orientadores no PROFLETRAS. A ideia de agrupá-los é para que o público leitor tenha conhecimento e até mesmo inspiração diante da diversidade apresentada. Desse modo, acompanhamos a construção de dez caminhos metodológicos distintos que são resumidos nas próximas linhas.

No capítulo primeiro, Nize Paraguassu Martins e Rivanildo da Silva Borges resumem as ideias discutidas na dissertação “Semântica Formal e Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de análise e reflexão dos pronomes indefinidos”, projeto realizado entre os anos de 2018 e 2020 no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí (PROFLETRAS/UESPI). O objetivo dos autores é discutir como uma análise semântica de natureza formal, ausente tradicionalmente na definição e na abordagem dos chamados pronomes indefinidos, pode contribuir com a análise e reflexão linguística nos anos finais do Ensino Fundamental.

No capítulo dois, Rita de Cássia Souto Maior reflete sobre identidades docentes de três egressas do PROFLETRAS, a partir de problematizações acerca dos sentidos de suas experiências de sala de aula nas escolas e sobre as que elas desenvolveram nas aulas e pesquisas do referido mestrado. Para tal, entende que as interações são intermediadas pelas relações discursivas nas práticas sociais e que as identidades são re/construídas em processo contínuo de reprodução de sentidos, já tradicionalmente dados, e de produção de novos sentidos, que surgem de experiências de natureza ampla e restrita. A partir disso e dentro da abordagem interpretativista na Linguística Aplicada, a autora questiona: Que aspectos das experiências no Programa pareceram ser mais relevantes para as docentes? Como esses aspectos se implicam na constituição identitária pretendida e alcançada? Que sentidos ético-dicursivos surgem dessas interpretações? O que esses sentidos significam para a formação docente? Com a análise, observa que a representatividade do que é ser professora da rede pública retornando à academia tensionou descobertas para que atuassem de maneira mais segura nas atividades docentes.

No terceiro capítulo, Julio Neves Pereira apresenta uma reflexão acerca dos caminhos metodológicos no PROFLETRAS. A discussão centra-se em resultados de uma pesquisa em dissertações produzidas no PROFLETRAS-UFBA. Embora os trabalhos apontem para dois caminhos – pesquisa-ação e cunho etnográfico, este trabalho, em específico, se centrará na pesquisa de cunho etnográfico, pensando seus aspectos teóricos e sua importância na formação continuada das professoras e professores pesquisadores. Para tal assumem-se como pressupostos: i) a etnografia permite um olhar holístico, que se volta para um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas (MATTOS, 2011); ii) a construção do problema de pesquisa deve ser situada e o pesquisador deve estar envolvido com o local da investigação (MEHAN, 2011); e iii) deve haver uma interação participativa entre quem pesquisa e os participantes dela (THIOLLENT, 2005).

No capítulo de número quatro, Valdinar Custódio Filho - ao partir da ideia de que as pesquisas do PROFLETRAS têm permitido que o universo acadêmico brasileiro possa reconhecer o que de fato acontece nas aulas de língua portuguesa da educação básica - propõe um olhar sobre a validação científica das propostas de intervenção dos trabalhos apresentados no Programa. Essa validação (NUNAN, 1992) passa pela condição de os resultados de pesquisa serem atrelados, de modo evidente, à intervenção proposta. O autor defende que essa perspectiva pode ser efetivada a partir da adoção dos pressupostos de uma proposta de aprendizagem calcada nas ideias de Vigotski (2007). Com base nisso, propõe que o planejamento das atividades didáticas da intervenção se pautem pela mediação docente sobre o trabalho do aprendiz. A fim de ilustrar essa ideia, apresenta dois exemplos de duas pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS da UECE, nos quais os dados revelam o processo de aprendizagem dos sujeitos participantes.

O quinto capítulo de Cláudia Zanata de Oliveira Vasconcelos e de Neusa Inês Philippsen apresenta um recorte do trabalho de conclusão da pesquisa “Gênero relato pessoal: da valorização da língua materna às variedades de prestígio”, realizado no ano de 2019. Trabalho este que teve intuito de desmistificar preconceitos linguísticos existentes no ambiente escolar por meio de conhecimento e apropriação de módulos desenvolvidos com os estudantes envolvidos, sendo especificamente voltados à Sociolinguística Educacional. Nele se destacam trechos do desenvolvimento do projeto de intervenção, bem como a importância do ingresso ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, e ainda apresenta avanços proporcionados à vida profissional dos docentes (professores de língua portuguesa), destacando a relevância do mestrado para os professores desde seu processo inicial até a conclusão dos módulos e orientações metodológicas proporcionadas pelos docentes, especificamente, na Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Sinop – MT.

No capítulo sexto, Aline Saddi Chaves apresenta três pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande. Fundamentadas na Análise Dialógica do Discurso (ADD) e no Interacionismo sociodiscursivo (ISD), as referidas pesquisas têm por objeto a transposição didática de gêneros discursivos oriundos do discurso publicitário (anúncio) e literário (conto e caso). Os resultados das pesquisas indicam que a metodologia da sequência didática contribui para formar professores-pesquisadores, na medida em que devolve ao professor sua vocação para elaborar atividades didáticas e colocar em prática seu fazer pedagógico, desenvolvendo a autoria e a autonomia. Para os aprendizes, a vantagem desta metodologia reside em apropriar-se de gêneros textuais a partir de uma concepção metodológica que mobiliza os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos dos textos e as capacidades de linguagem dominantes dos gêneros selecionados. Desse modo, alcança-se o objetivo de relacionar o fato linguístico à função social dos textos.

O capítulo de número sete de Letícia Queiroz de Carvalho e de Selma Nathalie Pessotti apresenta um recorte teórico-metodológico da pesquisa “A literatura de autoria capixaba em livros falados e a formação do leitor literário: diálogos possíveis”, desenvolvida no âmbito do Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, na linha de pesquisa “Estudos literários”, a partir da qual se buscou uma forma de valorizar a cultura local e proporcionar aos alunos com deficiência visual o contato com obras da literatura de autoria capixaba para que eles tivessem acesso ao texto literário, à história e à cultura de seu estado de forma crítica e inclusiva. A partir da questão de pesquisa “Como a leitura e a gravação de obras de autoria capixaba, em formato de livros falados, podem contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência visual e formar leitores?”, as autoras compreendem a importância dos livros falados para garantir às pessoas com deficiência visual, bem como aos alunos envolvidos, o acesso às obras de autoria capixaba e a uma formação leitora cuja perspectiva alcance a pluralidade da leitura e dos leitores em suas especificidades no contexto escolar.

No oitavo capítulo, Thais Fernandes Sampaio e Davidson dos Santos desenvolvem uma reflexão acerca do papel que o discente da educação básica desempenha (e aquele que poderia desempenhar) nas pesquisas-ações conduzidas por professores da rede básica em processo de formação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Fundamentando a discussão nos princípios da formação de professores crítica (especialmente, nos postulados de Freire e hooks) e em suas experiências de formação como formadores de professores, os autores tomam como objeto de análise a descrição metodológica de pesquisas desenvolvidas por uma turma específica do PROFLETRAS/UFJF (trabalhos defendidos em 2018). Argumentam, a partir do percurso reflexivo proposto, que o desenvolvimento de pesquisa-ação no âmbito educacional, que vise contribuir para a formação de professores crítica, pode beneficiar-se significativamente ao atribuir aos

discentes envolvidos o papel de participantes efetivos não apenas dos processos de ensino, mas também dos processos de pesquisa.

O capítulo nono de Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmem Teresinha Baumgärtner objetiva refletir sobre os procedimentos metodológicos adotados por metrandos/mestrandas no PROFLETRAS da Unioeste – Campus de Cascavel-PR. Inicialmente, além de destacar a compreensão de pesquisa no âmbito desse Programa, apresenta-se um levantamento quantitativo das pesquisas desenvolvidas em cada linha da área de concentração: linguagens e letramentos. Na sequência, apresentam-se resultados de um estudo realizado em dissertações defendidas, elencando-se as escolhas metodológicas utilizadas. Por fim, explicita-se a abordagem das pesquisas no Programa.

No décimo capítulo, Paulo Henrique Lohn e Fabiana Giovani têm por objetivo retratar uma pesquisa que elege a metodologia da pesquisa narrativa como instrumento de investigação, preconizando a heterogeneidade científica, a grandeza dos objetos estudados e, principalmente, a construção de sentidos tanto no que se refere ao conhecimento produzido, quanto aos sujeitos envolvidos. É com base na pesquisa narrativa que os autores analisam dados gerados das atividades resultantes de um projeto de ensino desenvolvido em uma escola pública localizada na cidade de colonização alemã São Pedro de Alcântara, no interior de Santa Catarina denominado *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho*.

Na esperança de que o entrelaçar das metodologias aqui presentes sejam pontos de partida para tantas outras construções futuras, convidamos você, leitor, a mergulhar no universo apresentado e finalizamos cotejando as palavras de Antonio Machado ao dizer:

*Caminante, no hay camino
Se hace camino al andar.*

1

Nize Paraguassu Martins
Rivanildo da Silva Borges

O ENSINO DOS PRONOMES INDEFINIDOS SOB A PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA GRAMATICAL

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.1)

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente o ensino dos pronomes indefinidos, classe que tradicionalmente recebe uma definição e uma abordagem que não leva em conta as suas propriedades semântico-gramaticais. Apresentamos as noções de quantificação nominal, de vagueza e de comparação implícita de quantidades como subsídios teóricos para uma análise semântica dos pronomes indefinidos no ensino de Língua Portuguesa, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O presente texto resume as ideias discutidas na dissertação “Semântica Formal e Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de análise e reflexão dos pronomes indefinidos”, projeto realizado entre os anos de 2018 e 2020² no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí (PROFLETRAS/UESPI). O nosso objetivo é discutir como uma análise semântica de natureza formal, ausente tradicionalmente na definição e na abordagem dos chamados pronomes indefinidos, pode contribuir com a análise e reflexão linguística nos anos finais do Ensino Fundamental.

Esperamos, com este trabalho, incentivar os professores na curiosa tarefa de oportunizar aos seus alunos a compreensão e a manipulação consciente das operações semânticas pelas expressões tradicionalmente classificadas como pronomes indefinidos.

Nossa discussão segue assim estruturada: além dessa introdução, apresentamos, na seção 2, as inconsistências presentes na

2 No desenvolvimento do projeto, contamos com colaborações significativas dos professores Ana Müller (USP), Raimundo Francisco Gomes (UESPI/UVA) e Marcelo Limeira dos Anjos (UFP). Incorporamos ainda as discussões suscitadas pelos alunos do curso de extensão “Ensino de gramática: reflexões semânticas” da USP. A todos esses, perante os quais não recai a responsabilidade de qualquer um dos eventuais problemas deste estudo, deixamos nossos sinceros agradecimentos.

abordagem tradicional dos pronomes indefinidos com base na análise dos materiais didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2020-2023); na seção 3, expomos os fundamentos da Semântica Gramatical que podem subsidiar o trabalho de análise e reflexão dos pronomes indefinidos; na seção 4, analisamos a compreensão dos alunos de uma turma de 7º ano acerca da semântica dos pronomes indefinidos; na seção 5, indicamos algumas possibilidades de trabalhos com os pronomes indefinidos no Ensino Fundamental inspirados na Semântica Gramatical; e finalizamos com nossas considerações finais.

UMA ABORDAGEM TRADICIONAL DOS PRONOMES INDEFINIDOS: O PNLD (2020-2023)

Nesta seção, apresentamos o modo como os pronomes indefinidos são abordados tradicionalmente. Consideraremos como exemplares dessa abordagem tradicional os livros didáticos que servem de referência a professores do Ensino Fundamental selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o quadriênio 2020-2023.

Nosso objetivo com este levantamento não é o de desacreditar, censurar ou reprovar, tampouco o de promover quaisquer autores de materiais didáticos. Almejamos, tão somente, investigar se a abordagem dos pronomes indefinidos nesses materiais favorece a análise e a reflexão linguística.

Analisamos cada coleção do PNLD (2020-2023) na íntegra, e não apenas o volume em que aparece um capítulo específico para os pronomes indefinidos, haja vista que nem todas as coleções reservam um capítulo ou seção que aborde especificamente esse aspecto gramatical. Além disso, mesmo nas coleções que fazem essa especificação,

o conteúdo dos pronomes indefinidos acaba sendo referenciado em mais de um dos volumes, quer em atividades que enfoquem outros aspectos gramaticais, quer em atividades que exercitem habilidades de leitura.

Para que um material didático fosse escolhido pelo Ministério da Educação para compor o PNLD 2020-2023, vários critérios precisavam ser cumpridos. Entre esses critérios está a observância à “resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017)” (BRASIL, 2019, p. 8). Essa informação é extremamente relevante, pois a BNCC propõe, para os anos finais do Ensino Fundamental, um ensino de Língua Portuguesa com base em quatro eixos: i) leitura, ii) escrita, iii) oralidade e iv) análise linguística e semiótica (cf. BRASIL, 2018). Nosso foco neste trabalho é precisamente o eixo de análise linguística.

O Guia Digital do PNLD 2020 expressa textualmente:

Ressalte-se que as coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2020 apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos. Por outro lado, as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2019, p. 19).

O Guia, portanto, entende que os eixos de leitura e de escrita estão contemplados dentro do considerado desejado em todas as coleções didáticas, enquanto o eixo que investigamos, o de análise linguística, apresenta problemas. O que podemos concluir é que o referencial teórico utilizado pelos autores de livro didáticos não tem sido suficiente para que o seu produto definitivo seja um material preciso também no eixo de análise linguística. Defendemos a hipótese de que

a análise linguística se dá de modo eficaz quando compreendemos que a gramática é um conhecimento de iniciação científica³.

No que concerne especificamente aos pronomes indefinidos, temos em duas das coleções — Geração Alpha e Se Liga na Língua — uma abordagem que se aproxima de uma análise linguística eficaz. Na coleção Se Liga na Língua (SINISCALCHI; ORMUNDO, 2018), por exemplo, as noções de generalização e de particularização são utilizadas para introduzir os pronomes indefinidos, antes mesmo de realizar qualquer metalinguagem:

Figura 1 – Abertura da seção sobre pronomes indefinidos no livro Se Liga na Língua, 7º ano.

Pronome indefinido

Leia esta tirinha.

1 Que característica você atribuiria à barata, considerando a declaração feita no segundo quadrinho: medrosa, destemida ou tola? Por quê?
Destemida, porque ela afirma não ter medo de se aproximar de um humano descalço.

2 Que motivo leva a barata a fazer essa declaração?
O fato de o homem procurar está a estar descalço.

3 Observe a expressão do homem no último quadrinho. Ela confirma ou nega a declaração da barata? Por quê?
Confirma, porque ele fica estalando os dentes.

4 *Generalizar* é o contrário de *particularizar, individualizar*. Por que a última fala pode ser considerada uma generalização?
A palavra ninguém, usada para fazer a generalização, é um pronome indefinido. Esse tipo de pronome refere-se à 3ª pessoa (aquilo ou aquele de que[m] se fala) de maneira vaga, indeterminada. Também é indefinido o pronome que acompanha o substantivo para tornar seu sentido menos exato. Certo homem saiu da sala. Vamos enfrentar algumas dificuldades. Várias professoras ficaram doentes na mesma época.

Há pronomes indefinidos que são invariáveis, enquanto outros podem sofrer alterações para acompanhar o substantivo. Veja a tabela.

Pronomes indefinidos	
Invariáveis	Variáveis
alguém ninguém tudo nada cada algo outrem	algum, alguma, alguns, algumas certo, certa, certos, certas todo, toda, todos, todas outro, outra, outros, outras muito, muitas, muitos, muitas pouco, pouca, poucos, poucas qualquer, quaisquer vários, várias

4. Porque a barata usa a palavra *ninguém* em uma declaração que vale para todos os seres humanos, sem considerar as particularidades de cada um.

Fonte: Siniscalchi; Ormundo (2018, p. 101).

Percebemos nessa introdução, especialmente na questão 4, que a construção do conceito dos pronomes indefinidos parte das operações semânticas realizadas por eles, no caso o item 'ninguém'.

3 Sobre essa questão, indicamos a leitura de Borges Neto (2013).

Esse movimento foge do tradicional, pelo qual o conceito é apresentado, depois aparecem exemplos em que os pronomes são destacados e, por fim, um quadro é apresentado com os itens que são pronomes indefinidos. Ao construir o conceito dessa forma, propomos ao aluno uma reflexão sobre o significado linguístico do pronome indefinido, isto é, o seu significado literal.

Nas demais coleções, no entanto, encontramos dois cenários: o de presunção do conhecimento dos pronomes indefinidos (Apoema, Conexão e Uso e Tecendo Linguagens) e a desconsideração total desses itens (Singular & Plural).

Estamos chamando de presunção do conhecimento dos pronomes indefinidos a suposição tomada ao se citar o construto teórico “pronome indefinido” sem prévia elaboração do conceito e da classificação. Exemplificamos a seguir esse tipo de abordagem.

A coleção Tecendo Linguagens, no livro do 6º ano, Capítulo 4, trata dos pronomes. A definição dada à classe dos pronomes é a seguinte: “**Pronomes** são palavras que substituem ou acompanham um nome” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 108, grifo das autoras). Em seguida, os tipos de pronomes considerados por elas são apresentados em três subseções: pronome pessoal e de tratamento; pronome possessivo; e pronome demonstrativo. Os pronomes indefinidos não são apresentados.

Apesar de não aparecerem no momento em que os pronomes foram apresentados no 7º ano, no livro destinado ao 9º ano, no capítulo 8, verificamos a presunção de que os alunos já saibam o que são os pronomes indefinidos na seção “Colocação pronominal”. Nessa seção, a discussão das autoras trata da posição dos pronomes pessoais oblíquos átonos em relação ao verbo: a próclise, a ênclise e a mesóclise.

Segundo o material, dentre os casos em que deve ocorrer pró-clise, o terceiro deles é quando há: “Pronomes indefinidos (tudo, nada, alguém, cada, todos, muitos...)” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 225). Nem em notas de rodapé no livro do aluno, nem nos comentários do manual do professor, é realizado qualquer tipo de comentário sobre os pronomes indefinidos. As autoras requerem o reconhecimento dos pronomes indefinidos no livro do 9º ano, no assunto colocação pronominal, sem que o professor tenha sido prevenido da necessidade de complementar esse conhecimento, quando da apresentação dos demais pronomes no 7º ano. A coleção, portanto, influenciaria o professor a se deparar com uma situação controversa: cobrar do aluno um conhecimento não discutido em sala de aula anteriormente.

Em cinco coleções das seis investigadas (a exceção é Singular & Plural), encontramos o trato desses itens em questões do eixo de leitura. Isso ocorre em observância a uma das habilidades de leitura requisitada para os quatro anos finais do Ensino Fundamental pela a BNCC:

(EF69LP20) [...] analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns **pronomes indefinidos**, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação (BRASIL, 2018, p. 144, grifo nosso).

No entanto, o que não se exercita nessa discussão sobre a “generalidade” dos pronomes indefinidos no texto jurídico é a denotação mais geral desses termos, precavendo o aluno de suas possíveis interpretações em qualquer gênero textual. Atividades como essas não devem esgotar as possibilidades de trabalho com os pronomes indefinidos, uma vez que a análise e a reflexão linguística oferecem diversas oportunidades de prática pedagógica.

Após toda a investigação dos materiais didáticos, verificamos que, embora anseiem por atividades de cunho reflexivo com a língua, há certa naturalização dos conteúdos gramaticais a partir de conceitos da tradição gramatical (cf. BORGES NETO, 2013). Chegamos a essa constatação a partir da postura da maioria das coleções de tratar o construto teórico “pronome indefinido” por meio apenas de atividades linguísticas e metalinguísticas, sem questões de cunho epilinguístico.

Se as abordagens se apresentam de modo satisfatório nas coleções didáticas do PNLD 2020-2023 apenas nos eixos de leitura e de escrita, podemos concluir que os modelos teóricos utilizados não subsidiam o trabalho no eixo de análise linguística. Dentre as teorias que podem servir como fundamento para a reflexão linguística quanto aos pronomes indefinidos estão as que encontramos na Semântica Gramatical, as quais apresentamos na seção a seguir.

FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE SEMÂNTICA DOS PRONOMES INDEFINIDOS

Para estender aos pronomes indefinidos uma análise linguística, escolhemos a Semântica Gramatical⁴ como fundamento teórico. Pretendemos demonstrar que uma teoria da Linguística Formal pode trazer resultados bastante relevantes quando aplicada ao ensino de língua materna.

Apresentamos a seguir a noção de quantificação nominal como subsídio inicial para o tratamento dos pronomes indefinidos e o fazemos por meio de reflexões que envolvem a linguagem e a lógica.

4 Estamos denominando Semântica Gramatical o conjunto de estudos no âmbito da Linguística que investigam o modo como o sistema linguístico produz significado no nível sentencial (MÜLLER *et al.*, 2020).

A SEMÂNTICA DA QUANTIFICAÇÃO NOMINAL

Oliveira *et al.* (2012) e Basso (2013) apresentam descrições bastante pertinentes sobre certas estruturas linguísticas que realizam uma operação denominada quantificação. Esses trabalhos procedem a essa descrição sob o ponto de vista semântico, inspirados pela tradição lógica e matemática.

Oliveira *et al.* (2012) caracterizam a quantificação como um recurso disponível em todas as línguas humanas e que se manifesta através de duas maneiras: uma no domínio nominal, exemplos (1)-(2), e outra no domínio verbal, exemplos (3)-(4)⁵.

1. O João comprou **pelo menos dois** livros.
2. **Toda** criança chora.
3. **Sempre** que o João sai, a Maria chora.
4. Maria correu **várias vezes**.

Estão no escopo de nosso estudo apenas as expressões linguísticas que quantificam sobre entidades, isto é, sobre nomes, como nas sentenças (1)-(2), excluindo expressões que operam sobre o tempo, caso da sentença (3), ou sobre eventos, como em (4).

Basso (2013) também apresenta uma descrição dos quantificadores, explicitando, por meio da teoria de conjuntos, a operação semântica que essas estruturas realizam nas sentenças de que participam. O autor utiliza os seguintes exemplos:

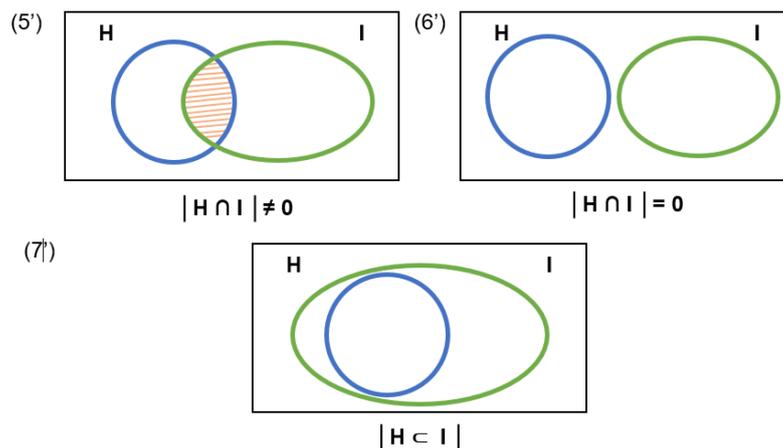
5. **Algum** homem é inteligente.
6. **Nenhum** homem é inteligente.

⁵ Exemplos de Oliveira *et al.* (2012) com adaptações.

7. **Todo** homem é inteligente.

Uma possível representação gráfica da intuição humana quanto a essas sentenças é a seguinte:

Figura 2 – Denotação dos quantificadores “algum”, “nenhum” e “todo”.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Basso (2013).

A teoria dos conjuntos é a metalinguagem utilizada por Basso (2013) para captar a diferença de significado entre as sentenças (5)-(7). A quantificação se trata, então, de uma “operação de enumeração ou de seleção de objetos de um conjunto” (MÜLLER, 2003, p. 67).

De acordo com Mortari (2016), a quantificação se realiza por meio de dois tipos de quantificadores: o existencial — tudo aquilo cujo correspondente em português é “existe pelo menos um”; e o universal — que corresponde às expressões “para todo” ou “qualquer que seja”. Apoiando-se em Oliveira *et al.* (2012), Basso (2013) e Legroski (2015), assumiremos que os pronomes indefinidos que realizam algum desses dois tipos de operação são: ‘algum’, ‘nenhum’, ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’.

Chierchia (2003) também nos ajuda a compreender a quantificação, por meio do seguinte exemplo:

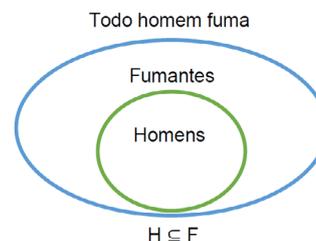
8. Todo homem fuma.

A descrição feita pelo autor é a de que o nome comum ‘homem’ denota a classe dos homens, enquanto o verbo ‘fuma’ denota a classe das pessoas que fumam. A denotação de ‘todo’, no entanto, não parece tão perceptível, pelo menos não tão diretamente como as outras palavras de (8). Para Chierchia (2003, p. 91), “conhecer o significado de um determinante é saber que relação entre conjuntos ele denota”.

‘Todo’, segundo o autor, denota a relação de ‘ser subconjunto de’, isto é, o conjunto dos homens está contido no conjunto dos fumantes, desta forma:

- (8') a. $\{x: x \text{ é um homem em } t\} \subset \{x: x \text{ fuma em } t\}$
b.

Figura 3 – Denotação de “todo homem fuma”.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim, toda sentença da nossa língua que tenha a forma ‘Todo N V’ será verdadeira quando a classe denotada por N for um subconjunto da classe denotada por V. Temos aqui a quantificação universal.

Os quantificadores, interesse do nosso estudo, são um tipo particular de determinantes, conforme a proposta de Chierchia (2003).

E a quantificação nada mais é que um recurso do qual as línguas naturais lançam mão, para “relacionar, comparar, contar etc. as classes de objetos que em nossa experiência se articula” (CHIERCHIA, 2003, p. 371).

Um dos pressupostos da Semântica Gramatical é o de que o sistema linguístico é composicional. Os estudos dessa área investigam “de que modo o significado de cada parte de uma sentença contribui para as suas condições de verdade”⁶. (SANCHEZ-MENDES, 2014, p. 280). Como veremos na seção 4, essa noção é fundamental para a compreensão de como cada item linguístico gera significado. Um caso que se propõe exercitar com os alunos é exatamente a ação dos quantificadores existenciais e universais. Vamos exemplificar isso por meio da diferença de leitura entre sentenças com ‘todo’ e ‘todo o’. Por exemplo, as sentenças (9a) e (9b) têm leituras diferentes:

9. a. Rita comeu **todo bolo** que estava na geladeira.
- b. Rita comeu **todo o bolo** que estava na geladeira.

Em (9a) a leitura é a de que, para qualquer que fosse a quantidade dos bolos guardados na geladeira, digamos que houvesse três bolos, Rita comeu todos eles, no caso, os três bolos. Já em (9b), a leitura é de que havia apenas um bolo guardado na geladeira (essa é a ação do quantificador existencial ‘o’) e Rita o comeu inteiro (ação do quantificador universal ‘todo’).

Essa descrição que acabamos de realizar levou em conta a composicionalidade das duas sentenças, as condições de verdade que cada uma gera e a noção de quantificação. Nesse simples exemplo, advogamos em favor do conhecimento das ideias da Semântica

6 Condições de verdade são uma lista de circunstâncias a serem satisfeitas no mundo para que uma sentença seja considerada verdadeira. Para a Semântica Gramatical, quando nos deparamos com uma sentença, nossa competência semântica calcula essas condições de verdade. É por essa razão que, mesmo sem atestar a verdade ou a falsidade de uma sentença, somos capazes de interpretá-la.

Gramatical como subsídio para a compreensão e para a descrição dos fatos linguísticos que envolvem os pronomes indefinidos.

Os estudos dos quantificadores, portanto, tratados amplamente nas pesquisas em Semântica Gramatical, como é o caso de 'todo'⁷, 'qualquer', 'cada', 'algum', 'nenhum', entre outros, municiam-nos de descrições extremamente relevantes para a compreensão dessas estruturas.

Um último exemplo disso é a proposta de Legroski (2015) de análise semântica dos quantificadores 'todo', 'qualquer' e 'cada'. A autora faz um apanhado sobre o modo como os gramáticos trataram ao longo do tempo desses três itens e demonstra que as sentenças em (10) não têm as mesmas condições de verdade:

10. a. Todo estudante de linguística é curioso.
- b. Cada estudante de linguística é curioso.
- c. Qualquer estudante de linguística é curioso.

Embora as três sentenças realizem aparentemente quantificação universal (selecionam todas as entidades de um conjunto), há detalhes na denotação de 'todo', 'cada' e 'qualquer' que os fazem ter usos diversos nas sentenças. Tentaremos, na seção 5, em alguma medida, transpor didaticamente as ideias da autora.

Dos fundamentos semânticos para uma análise dos pronomes indefinidos como quantificadores, que congregam estudos de várias áreas do conhecimento humano, como é o caso da Lógica, da Filosofia e da Linguística, percebemos que há muito o que se construir de elos entre conhecimentos teóricos e práticos, os quais devem ser igualmente convertidos em ações didáticas acerca da análise e reflexão de estruturas da língua.

7 Uma discussão bastante interessante encontramos em Müller, Negrão e Gomes (2007), sobre o quantificador 'todo' em contextos coletivos e distributivos.

A essa altura parece claro que é possível alargar a definição de pronomes indefinidos como estruturas que fazem “uma referência vaga/imprecisa/indefinida à terceira pessoa do discurso” ou de itens que participam dos textos jurídicos, conferindo a eles caráter generalista. Para além dessa visão, captar a semântica da quantificação nos possibilita um trabalho inovador, do ponto de vista da análise e reflexão língua.

Por fim, trabalhar os pronomes indefinidos como expressões que servem para quantificar é reconhecer mais um dos tantos meios que a língua se vale para contabilizar. Ferrarezi Júnior (2008, p. 128), ao se referir ao estudo da classe dos numerais, alerta que

É importante que os alunos se deem conta de que essa visão não corresponde à totalidade dos recursos da língua para a representação das quantidades. É igualmente importante que eles sejam capazes de utilizar com precisão e estilo todos os recursos disponíveis da língua para tais representações, tornando sua expressão mais eficaz.

É por isso que a reflexão sobre a quantificação é imprescindível para o estudo dos pronomes indefinidos, pois tal estudo é, por enquanto, carente de considerações acerca da denotação desses termos. Na prática, esse tipo de ensino ignora a riqueza e a expressividade dos mecanismos de quantificação de que a língua dispõe.

Analisando criteriosamente a teoria da Semântica Gramatical e os pronomes indefinidos com os quais temos lidado, percebemos que há alguns itens rotulados de pronomes indefinidos que não se submetem a uma análise com base somente na quantificação. Por isso trazemos mais uma noção dentro dos estudos semânticos que nos ajuda a descrever o comportamento desses itens: a noção de vagueza.

UMA CONCEPÇÃO SEMÂNTICA DE VAGUEZA

Da discussão apresentada na seção anterior, fica em nós a sensação de que nem todos os chamados pronomes indefinidos são quantificadores. Para verificarmos que alguns pronomes indefinidos se comportam de modo diferente dos quantificadores, vamos tomar um exemplo com 'muitos'.

A sentença em (11) não parece indicar somente o que aparece em sua paráfrase (11') – a explicitação da operação de quantificação existencial. Ademais, é evidente que em (11) também não há a operação de quantificação universal, como explicitado em (11''):

- 11. Muitos alunos gostam de Linguística.
- 11'. Existe pelo menos um aluno que gosta de Linguística.
- 11''. Qualquer que seja o aluno, ele gosta de Linguística.

Na verdade, (11) estabelece uma quantidade mínima contextual, que deve ser satisfeita para que consideremos algo como 'muito'. O inverso ocorre com 'pouco': uma quantidade máxima é contextualmente instanciada para que interpretemos esse termo.

A vagueza, de acordo com Chierchia (2003, p. 65), “concerne [...] a expressões que denotam classes ou quantidade definida apenas de maneira aproximada”. Assim, chamamos de vagueza o fenômeno pelo qual não temos certeza quanto aos limites de uma classe ou da quantidade associada a uma expressão. Esse sim é o caso de (11), que traz o item 'muito', “cujos limites não são [...] especificados de maneira clara, e mudam segundo o contexto de uso” (CHIERCHIA, 2003, p. 68).

Vejamos um exemplo dado pelo autor: se estamos num jantar prestigiado por dez homens e, desses, dois ou três estão fumando, nossa intuição nos diz que “poucos homens” estão fumando. Mas se a quantidade de fumantes for oito ou nove, certamente diremos que há “muitos homens” fumando. Ainda há um terceiro caso: se são quatro ou cinco fumantes no jantar, nossa intuição fica insegura para utilizar ‘pouco’ ou ‘muito’.

A interpretação de poucos ou de muitos [...] varia de contexto para contexto (ou seja, varia de um instante t para um outro instante t). Essa variabilidade está, porém, sujeita a algumas restrições sistemáticas. Se, por exemplo, em uma determinada ocasião de uso t , estivermos dispostos a considerar *Poucos homens fumam verdadeira*, certamente naquela mesma ocasião de uso t , consideraremos *Muitos homens fumam falsa* (CHIERCHIA, 2003, p. 110, grifos do autor).

O que o autor nos apresenta é a ideia de que, embora variável de um contexto para outro, o uso dessas expressões obedece a certas regras internas de nossa competência semântica. A variação nas condições de verdade será, então, o critério a ser utilizado para uma análise semântica desses termos.

À guisa de conclusão, o que temos é mais uma noção que nos auxiliará na empreitada de uma análise semântica dos pronomes indefinidos: a noção de vagueza, que, antes de ser um problema linguístico ou um vício de linguagem, é, segundo Chierchia (2003, p. 65), “muito útil do ponto de vista comunicativo. Ela permite que nos expressemos de maneira econômica e, paradoxalmente, exata, sem precisar decidir muitas coisas que seriam difíceis de decidir”.

A seguir apresentamos a última noção que nos ajudará na tarefa de analisar semanticamente os pronomes indefinidos: a comparação de quantidades.

COMPARAÇÃO IMPLÍCITA EM ALGUNS PRONOMES INDEFINIDOS

Há dois termos rotulados tradicionalmente de pronomes indefinidos, cuja denotação não se descreve apenas com as noções de quantificação e de vagueza:

12. **Mais** pessoas participaram da festa hoje.
13. Ana tem **menos** livros do que Rita.

Nenhuma das duas noções discutidas anteriormente descrevem a rigor a semântica desses dois termos. A análise que podemos estender a esses itens é a mesma que Chierchia (2003) utiliza para o adjetivo 'alto' em relação a classes de comparação. Para o autor, um adjetivo como 'alto' não é simplesmente vago em relação ao que tem ou não estatura tal que seja considerado alto. Uma sentença como (14) tem como forma lógica algo próximo de (14').

14. Léo é alto.
- 14'. Léo é alto enquanto x.

Dizer de Léo que ele é alto não é muito significativo isoladamente porque, se Léo for uma criança e tiver 1,30m, será considerado alto. Mas a mesma altura para um adulto levaria à falsidade a sentença (14). Isso indica que há uma classe de comparação implícita numa sentença como (14), a qual se mostra, de alguma forma, no contexto em que a sentença é proferida.

Supondo-se que Léo seja adulto, precisaremos de um parâmetro para atestar que ele é alto. Se Léo tiver 1,80m, ele é alto? Bem, se ele for um jogador de basquete, certamente não será considerado

alto. O que fica dessa análise é que há uma classe de comparação implícita no adjetivo 'alto'.

Segundo Oliveira *et al.* (2012, p. 116), [...] “além dos adjetivos, outras classes de palavras e constituintes sentenciais podem participar de comparações”. Entre essas outras classes de palavras, podemos ter os itens rotulados de pronomes indefinidos, nas formas de 'mais' e 'menos': comparam implicitamente quantidades entre dois parâmetros. Segundo Chierchia (2003, p. 314), “sempre que não é mencionada explicitamente, esta classe precisa ser inferida do contexto, a fim de que a sentença possa ser avaliada”.

Voltando às sentenças (12)-(13), repetidas abaixo, podemos inferir que, em ambas, há uma comparação, respectivamente, implícita – representada em (12') – e explícita. Dessa forma, em (12), temos o 'mais' comparando a quantidade de pessoas que participou da festa 'hoje' com a quantidade de pessoas que participou da festa em um dia saliente no contexto:

12 Mais pessoas participaram da festa hoje.

12' Mais pessoas no dia x em relação a um dia y.

E na sentença em (13), as quantidades comparadas já estão visíveis na sentença: compara-se a quantidade de livros de Ana com a quantidade de livros de Rita.

13 Ana tem menos livros do que Rita.

Os determinantes que são tradicionalmente rotulados de pronomes indefinidos podem ser descritos e exercitados a partir dessas três noções semânticas que apresentamos: quantificação, vagueza e comparação. As três noções, no entanto, não são excludentes, pois servem para descrever a denotação dos pronomes indefinidos e, por conseguinte, utilizá-las como fundamento de questões de análise e reflexão linguística.

A fim de verificar a viabilidade de um trabalho epilinguístico com os pronomes indefinidos, apresentamos na seção a seguir uma análise do comportamento dos estudantes do Ensino Fundamental diante de questões de natureza reflexiva da língua.

ANALISANDO A COMPREENSÃO SEMÂNTICA DOS ALUNOS

Na presente seção, realizamos a análise e a discussão de alguns dados obtidos por meio de um questionário diagnóstico aplicado a uma turma de 7º ano da rede pública municipal de Teresina – PI. As respostas ao questionário proporcionaram dados extremamente significativos, pois concernem uma amostra da fruição dos alunos em atividades de análise e reflexão linguística, considerando o nível semântico.

Tal questionário diz respeito a uma atividade diagnóstica composta por oito questões epilinguísticas, de natureza discursiva, que tinham como objetivo exercitar a competência semântica dos participantes, visando a testar quais conhecimentos seriam mobilizados para explicar os problemas apresentados. Todos os problemas eram de cunho semântico, com enfoque em termos tradicionalmente classificados como pronomes indefinidos. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, de modo a corroborar ou refutar as predições teóricas apresentadas no estudo.

Por conta do espaço demasiado reduzido, apresentamos a análise de apenas uma das questões do questionário. Todavia, é suficiente para dar uma ideia da possibilidade e da importância de se estimular, por meio de atividades epilinguísticas, a competência semântica dos alunos.

O objeto investigado na questão 6 era a semântica de 'todo' quando sucedido de 'o'. Discutimos, nos fundamentos oferecidos pela Semântica Gramatical, que 'todo' é um quantificador universal, o qual seleciona a totalidade dos indivíduos de um conjunto; enquanto 'o', é um quantificador existencial, o qual seleciona um indivíduo específico de um dado conjunto. Ao interagirem, esses dois elementos geram um tipo muito singular de leitura.

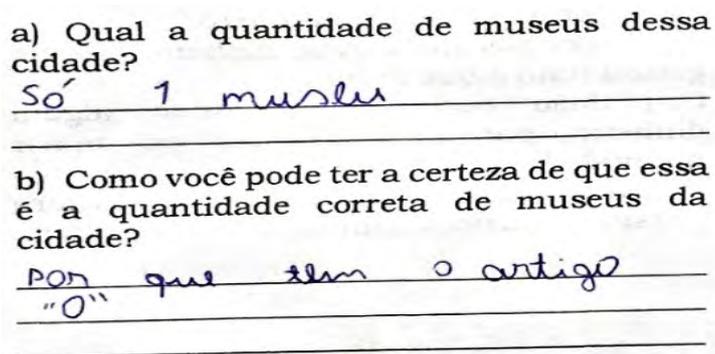
A sentença problematizada pela questão é:

15 Os alunos conheceram todo o museu da cidade.

Os dois itens que compunham a questão interrogavam quanto ao seguinte, respectivamente: "a) qual a quantidade de museus da cidade?" e "b) como é possível ter certeza dessa quantidade?". O item (a) avalia a semântica da sentença, enquanto o item (b) leva o aluno a mobilizar algum conhecimento que descreva essa semântica.

Algumas repostas oferecidas foram:

Figura 4 – Amostra 1.



Fonte: Pesquisa direta.

Figura 5 – Amostra 2.

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade?

Um.

b) Como você pode ter a certeza de que essa é a quantidade correta de museus da cidade?

Tem "o museu da cidade" no singular

Fonte: Pesquisa direta.

Figura 6 – Amostra 3.

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade?

Um museu

b) Como você pode ter a certeza de que essa é a quantidade correta de museus da cidade?

Porque se fosse mais de um seria todos.

Fonte: Pesquisa direta.

As explicações, distintas umas das outras, sustentam corretamente a quantidade de museus. Na amostra 1, o aluno se vale de um conhecimento metalinguístico estabelecido pela tradição gramatical: ele rotula o 'o' como sendo um artigo, atribuindo à sua presença a garantia da existência de um único museu na cidade.

A amostra 2, por sua vez, apresenta uma explicação da quantidade unitária pela ausência de marcação morfológica de número plural. Segundo esse aluno, 'o museu da cidade' está no singular, portanto, só há um museu. Vemos que tanto a amostra 1 quanto na 2 não se leva em conta a existência do pronome 'todo'.

Na amostra 3, por outro lado, observa-se finalmente uma referência ao quantificador universal. Para esse aluno, o fato de 'todo' estar no singular assegura a existência de apenas um museu na cidade. Se, em vez de 'todo', a sentença trouxesse 'todos', então, não haveria apenas um museu.

Esses dados já bastam para sustentarmos a hipótese de que há diversos conhecimentos mobilizados na análise linguística, mas que o semântico está na base, afinal, a ele se submete até mesmo o meta-linguístico já estabelecido. Mesmo tendo julgado suficiente, trazemos um último dado que se destacou devido à peculiaridade, observada:

Figura 7 – Amostra 4.

a) Qual a quantidade de museus dessa cidade?

1

b) Como você pode ter a certeza de que essa é a quantidade correta de museus da cidade?

Não tenho mais e o mundo que eu já vi.

Fonte: Pesquisa direta.

A descrição apresentada por esse aluno demonstra que a passagem da habilidade tácita (de compreender a semântica) para o seu emprego consciente (de descrever essa semântica) não é tarefa simples. No item (a), ele diz que há um museu, mas a resposta do item (b) desfaz a expectativa de que o aluno estivesse realizando uma análise externa de sua língua.

O que temos nessa amostra é a ausência de uma descrição semântica, pois o aluno não conseguiu desatrelar o seu julgamento analítico da sua experiência de mundo. Inclusive, um crítico de um estudo referencial poderia alegar que essa é a prova de que a nossa

cognição funciona com base em caminhos mentais alargados pela vivência, isto é, desprezar-se-ia a existência de um significado sentencial que considera as condições de verdade – como o mundo deveria ser se a sentença fosse verdadeira.

É evidente que não devemos conceber a experiência de mundo como algo irrelevante. Estamos simplesmente chamando a atenção para o fato de que, para uma análise e reflexão linguística no nível semântico se realizar de maneira eficaz, o aluno precisa, ao ser exposto a esse tipo de dado, tratá-lo de modo verifuncional, conforme nos legam os estudos da Semântica Gramatical. Afinal de contas, sendo o aluno habitante de Teresina, ou de qualquer outra cidade, o fato de ele conhecer apenas um museu jamais serviria de justificativa no caso apresentado. Estamos, portanto, diante de um dado que legitima o exame do significado de uma sentença com base em suas condições de verdade, e não com base em nossa experiência, tão pueril e fragmentada.

Por fim, conclui-se que os alunos compreendem a semântica da sentença, mas enfrentam alguns problemas para descrever o próprio raciocínio. Frisa-se que esse problema se tratando de uma falha de performance, e não de competência, decorre da exercitação deficiente dos tópicos gramaticais em nível semântico, momento durante o período apropriado em que deveria ocorrer o Ensino Fundamental. Em outras palavras, o que se tem feito tradicionalmente no contexto escolar, em relação aos tópicos gramaticais, acaba, de algum modo, obstaculizando a análise e a reflexão linguística.

De posse desses dados, mesmo que apenas sobre um dos aspectos que tratamos aqui, deseja-se investir em uma proposta de ensino com base na análise semântica dos itens rotulados como pronomes indefinidos. É a isso que nos dedicamos na próxima seção.

PROPOSTA DE ANÁLISE SEMÂNTICA DOS PRONOMES INDEFINIDOS

Os princípios norteadores de nossa proposta de ensino, influenciada especialmente por Franchi (2006), Borges Neto (2013) e Oliveira e Quarezemin (2016), foram três: i) a gramática deve ser uma disciplina de iniciação científica; ii) partir da gramática tradicional é uma opção didática pertinente; e iii) o estudo da gramática é um fundamento para a análise linguística e, conseqüentemente, para a análise semântica.

Nossa proposta de ensino consiste na apresentação de questões epilinguísticas para o ensino dos pronomes indefinidos. Entendemos que o professor do Ensino Fundamental Anos Finais, na condição de facilitador do processo de ensino aprendizagem de análise e reflexão linguística, não necessita de receituários ou de manuais de instruções sobre como deve ministrar suas aulas. Materiais didáticos que partam por esse caminho, de uma quase coerção metodológica, acabam por apropriar-se de uma tarefa primordialmente docente e da qual o momento oportuno para a apropriação é sempre o curso de graduação.

Em vez disso, tentamos construir um caderno de questões cuja implementação respeitará o diagnóstico do próprio professor diante do que ele almeja alcançar junto a seus alunos. São, ao todo, 25 questões que enfocam os pronomes indefinidos, numa postura reflexiva, estimulando a análise sobre a semântica desses itens linguísticos. Devido ao espaço, apresentamos aqui apenas uma das questões que compõem a proposta que integra a dissertação “A Semântica Formal e o Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de análise e reflexão dos pronomes indefinidos”.

Nessa proposta, discutimos a denotação dos quantificadores ‘todo’, ‘qualquer’ e ‘cada’, nos moldes estabelecidos por Legroski

(2015), como mencionamos na seção 3. A ideia é convidar o aluno a observar que essas três palavras, embora selecionem todos os objetos de um conjunto, fazem isso de maneira distinta. A questão tenta levar o próprio aluno, à medida em que sua intuição é testada, a estabelecer as especificidades de cada um.

Em cada item a seguir há três sentenças. Escolha uma das sentenças que satisfaça a questão, de acordo com o seu julgamento:

a. A sentença que melhor indica uma escolha aleatória é:

- () Rita come todo chocolate da Cacau Show.
- () Rita come qualquer chocolate da Cacau Show.
- () Rita come cada chocolate da Cacau Show.

Legroski (2015) entende que a escolha aleatória é mais marcada pelo quantificador 'qualquer', isto é, quando utilizamos esse item indicamos que não há uma escolha minuciosa entre os bombons da marca Cacau Show.

b. Usamos esta sentença para se referir a vídeos que o Whindersson Nunes ainda não fez:

- () Gosto de ver todo vídeo do Whindersson Nunes.
- () Gosto de ver cada vídeo do Whindersson Nunes.
- () Gosto de ver qualquer vídeo do Whindersson Nunes.

A predição de Legroski (2015) é a de que o quantificador 'qualquer' estabelece uma leitura hipotética, por isso o utilizamos nesse contexto para se referir inclusive a itens futuros.

c. Uma destas sentenças parece estranha quando colocamos a exceção “menos os doentes”, enquanto as outras duas são possíveis:

() Qualquer tigre caça, menos os doentes.

() Todo tigre caça, menos os doentes.

() Cada tigre caça, menos os doentes.

Nesse item, a hipótese da autora é a de que ‘cada’ não admite exceções, por isso apenas as duas primeiras são produtivas quando inserimos a ressalva “menos os doentes”.

d. Uma destas sentenças soa estranha se queremos dizer que há um carro para cada um dos convidados. Essa sentença é:

() Todo convidado chegou num carro.

() Cada convidado chegou num carro.

() Qualquer convidado chegou num carro.

Legroski (2015) constata que ‘qualquer’ não realiza uma operação de distribuição. Tanto a sentença com ‘todo’ como a sentença com ‘cada’ podem indicar que, para cada um dos convidados, há um carro.

e. Em uma destas sentenças a interpretação é a de que todos os convidados chegaram juntos no mesmo carro é:

() Todo convidado chegou num carro.

() Cada convidado chegou num carro.

() Qualquer convidado chegou num carro.

O quantificador ‘todo’, segundo Legroski (2015), é o único entre os três que licencia uma leitura coletiva, por isso as sentenças com ‘cada’ e ‘qualquer’ não satisfazem essa questão.

f. A única sentença em que não há um sentido pejorativo, isto é, uma apreciação negativa dos filmes de super-herói é:

() As crianças gostam de todo filme de super-herói.

() As crianças gostam de qualquer filme de super-herói.

() As crianças gostam de cada filme de super-herói.

Segundo Legroski (2015), ‘cada’ e ‘qualquer’ licenciam uma leitura pejorativa, enfatizada por uma entonação adequada para esse fim.

De posse das respostas oferecidas a cada um dos itens e das discussões suscitadas no momento de análise, é possível preencher com os alunos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Denotação de “todo”, “qualquer” e “cada”.

	‘TODO’	‘QUALQUER’	‘CADA’
<i>Indica escolha aleatória</i>		X	
<i>Tem leitura hipotética (serve para coisas futuras)</i>		X	
<i>Pode admitir exceções</i>	X	X	
<i>Tem leitura distributiva</i>	X		X
<i>Tem leitura coletiva</i>	X		
<i>Tem uso pejorativo</i>		X	X

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o preenchimento desse quadro, sistematizamos as especificidades da denotação de cada um dos itens estudados. Trata-se de um exercício extremamente potente de análise e reflexão com vistas à descoberta de que as palavras geram significações diferentes. Sem dúvida, um exercício dessa natureza exercita a competência semântica dos alunos e o poder de explicação dessas diferenças, às vezes imperceptíveis aos alunos sem o auxílio do professor.

Ressaltamos que essas questões são de intuição, por isso é fundamental que o professor esteja aberto a outras possibilidades de respostas, afinal o que importa realmente é a análise, a refutação ou a corroboração de hipóteses e, quem sabe, a formulação de novas hipóteses para a explicação dos fatos linguísticos. Dessa forma, ofertamos uma opção a mais para que o professor tenha ao seu dispor cada vez mais pesquisas da Linguística Moderna didatizadas e viáveis em sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo, cujo tema foi o ensino de gramática, especificamente dos pronomes indefinidos, tentamos transpor didaticamente o *modus operandi* da Semântica Formal para a tarefa de analisar e refletir sobre a língua materna no Ensino Fundamental. Demonstramos que a análise semântica dos pronomes indefinidos, ausente tradicionalmente, abre espaço para a discussão dessa classe que não é tão homogênea quanto o conceito faz parecer.

A fim de apresentar uma parcela da abordagem tradicional dos pronomes indefinidos, analisamos o modo como essa categoria gramatical aparece nos livros didáticos do PNLD (2020-2023). O resultado que obtivemos com essa análise foi: um trabalho de análise e reflexão linguística ocorre de maneira insatisfatória na maioria das coleções, seja pela estrita observância às recomendações da BNCC, sem desenvolvimento de uma discussão mais ampla, seja pelo desconhecimento de referencial teórico no âmbito da Linguística que subsidiem uma didatização eficaz do aspecto gramatical em questão.

Os fundamentos para uma análise semântica dos pronomes indefinidos, apresentados em seguida, incluíram três noções no âmbito

dos estudos em Semântica Formal: a quantificação nominal, a concepção de vagueza e a noção de comparação implícita de quantidades.

Em seguida, analisamos as respostas oferecidas a uma das questões do questionário diagnóstico, nas quais verificamos a composicionalidade e a análise do significado a partir das condições de verdade das sentenças, princípios amplamente discutidos nas pesquisas em Semântica Gramatical. O resultado que obtivemos com essa análise amparou a nossa proposição de atividades de análise semântica, como parcialmente apresentado neste capítulo.

Nossa proposta de ensino, provida de questões epilinguísticas, não é um plano de aula hermético, ao qual o professor deve se submeter. Na verdade, a função de sugestões didáticas no âmbito acadêmico deve sempre ser a de apontar caminhos, especialmente os desconhecidos. Nosso trabalho, portanto, não deve ser o de prescrever, mas o de aconselhar, deixando a decisão final, inclusive da maneira como a proposta será utilizada, para o docente. Por isso, visamos muito mais a inspirar o professor com modelos de questões epilinguísticas do que a esperar que elas sejam aplicadas exatamente do modo como propusemos.

Apesar de nosso desprendimento em relação à urgência de resultados a partir de um trabalho dessa natureza, não é inverossímil que as sugestões tecidas ao longo deste trabalho venham a prover algum tipo de progresso no eixo de análise linguística. Atividades assim agem precisamente na competência semântica dos alunos, módulo linguístico bastante demandado em qualquer reflexão sobre a linguagem, influenciando conseqüentemente no seu desempenho linguístico. Reiteramos, porém, o alerta de Alfred Tarski (2007, p. 164): “a semântica [...] não tem nenhuma pretensão de ser um remédio universal para todos os males e doenças da humanidade, sejam imaginários, sejam reais”.

Esperamos ter suscitado alguma curiosidade para a observação dos pronomes indefinidos sob a perspectiva da Semântica Gramatical.

Se tivermos cumprido mesmo que uma pequena parcela de nossa intenção, teremos encorajado o leitor a observar a análise linguística como uma atividade frutífera. Tanto nos modelos teóricos, quanto na metodologia, e passando pela metalinguagem e, chega-se à conclusão de que, a reflexão linguística deve ser inspirada na discussão da parte viva da língua: a sua significação.

REFERÊNCIAS

- BASSO, Renato. Semântica Formal. In: FERRAREZI JÚNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013, p. 135-151.
- BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial n. 7, p. 68-83, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. **Escolha PNLD 2020**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>>. Acesso em: 28 out. 2019.
- CHIERCHIA, Genaro. **Semântica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo 'gramática'?**. São Paulo: Parábola, 2006.
- GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. **Para conhecer semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.
- LEGROSKI, Marina Chiara. **Todo, qualquer e cada**: uma proposta de análise semântica. Tese (doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2015.
- MORTARI, Cezar. **Introdução à lógica**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- MÜLLER, Ana. A semântica do sintagma nominal. In: MÜLLER, Ana; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; FOLTRAN, Maria José. (Orgs.). **Semântica formal**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 61-73.

MÜLLER, Ana *et al.* Semântica gramatical: aplicações recentes. (Mesa-redonda) In: **Abralin ao Vivo**, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yGSG-u-0hak>> Acesso em: 25 jul. 2020.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa, 6º ano. 5 ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa, 9º ano. 5 ed. Barueri: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Roberta Pires de *et al.* **Semântica**: 6º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

SANCHEZ-MENDES, Luciana. Trabalho de campo para a análise linguística em Semântica Formal. **Revista Letras**, Curitiba, v. 90, p. 277-293, jul/dez, 2014.

TARSKI, Alfred. A concepção semântica da verdade e os fundamentos da semântica. In: TARSKI, Alfred. **A concepção semântica da verdade**. Trad.: Celso Braida *et al.* MORTARI, Cezar Augusto; DUTRA, Luiz Henrique de Araújo (Orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 157-201.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: 7º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

2

Rita de Cássia Souto Maior

**A METODOLOGIA
DA REFLEXÃO SOBRE
A AÇÃO NO PROFLETRAS:
CONSTRUÇÃO DE SI E TENSÕES
DISCURSIVO-EMOCIONAIS
DE EGRESSAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.2)

INTRODUÇÃO

Apresento, neste estudo, reflexões acerca das práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem do Programa de Mestrado Profissional de Letras/PROFLETRAS⁸ e sua relação com as constituições identitárias de professores/as. Dentro de uma abordagem sócio-histórica de pesquisa (FREITAS, 2003) e com atuação interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006), analiso, especificamente, respostas de três egressas da primeira turma do PROFLETRAS da Universidade Federal de Alagoas/UFAL a questionários aplicados sobre a formação docente e o curso do Mestrado Profissional. O Programa teve início em 2013, é ofertado pela Faculdade de Letras/FALE⁹ e integra a proposta nacional do Programas Profissionais.

A orientação das pesquisas nesses Programas é a de que os estudos desenvolvidos apresentem propostas de intervenções e que essa possibilidade de ação do/a mestrando/a no curso seja acompanhada também por ações reflexivas sobre essas propostas. Nesse sentido, as atividades são orientadas para a elaboração de um trabalho final e as etapas dessas pesquisas vão sendo discutidas, muito comumente¹⁰, nas disciplinas que compõem a grade curricular.

- 8 Com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o PROFLETRAS é concebido em rede nacional com polos nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul do País. As Instituições comprometidas com o Programa apresentam infraestrutura adequada, com previsão de ampliação a partir de aportes da CAPES. (Fonte: <http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.X4Jl0cJKjIU> . Acesso em 10 de outubro de 2020.)
- 9 O Segundo Lopes e Paula (2019, p. 10), o “Programa tem tido sucesso com o número total de quarenta e oito dissertações aprovadas, e isso expressa o empenho de alto nível dos professores e alunos nas atividades de pesquisa. Atualmente, o mestrado conta com nove professores com produção e orientação qualificadas”.
- 10 Essa informação foi depreendida de minha própria experiência no curso, por ter integrado o corpo docente e participado, como membro do colegiado de curso, quando da implantação desse na FALE/UFAL. Presenciei vários momentos em que essas orientações eram discutidas e encaminhadas na turma.

Nessa perspectiva, o PROFLETRAS promove, a meu ver, importantes acontecimentos didático-pedagógicos e experienciais. Um exemplo a ser dado sobre isso é o de que o retorno do/a professor/a à academia se dá numa perspectiva de não-ruptura, visto que ele/ela tratará no curso e na sua pesquisa, muito certamente, de aspectos de sua prática de atuação nas escolas da educação básica. Outro importante evento no curso é o de proporcionar o encontro entre teoria e prática muito explicitamente. Assim, uma das propostas do Programa é a de aproximar cada vez mais a prática experiencial docente da dimensão teórica e vice-versa. Também é possível compreender que a forma como esse/essa docente se institui identitariamente (HALL, 2003, 2006; MOITA LOPES, 2002; SOUTO MAIOR E LUZ, 2019) nas escolas em que atua, a partir dessa nova característica de engajamento na pesquisa, com o ingresso no PROFLETRAS, também implica em deslocamentos de práticas sociais (profissionais, políticas, acadêmicas etc.) desses/as professores/as, provenientes de novas relações dialógicas (BAKHTIN, 2003) que são instituídas nas práticas vivenciadas no curso e nas pesquisas. Ao mesmo tempo essas novas relações de sentido se reverberam em constituições identitárias próprias.

Entendo, a partir do que expus até então, que as discussões sobre identidades e sobre os discursos que subjazem a formação docente são extremamente importantes para a observação dos sentidos que orientam o mundo e que podem, ou não, desenvolver certos pactos sociais de convivência e de valorização da educação, entendido aqui como sentidos ético-discursivos (SOUTO MAIOR, 2009; SOUTO MAIOR, 2013) que tecem, por sua vez, as tensões discursivo-emocionais.

Refletir sobre esses sentidos que compõem e recompõem as práticas, estruturam e deslocam as relações, definem e reconstituem quem são as pessoas, subjazem os sentidos de si e os constituem é uma ação ético-discursiva porque pode, além de apresentar narrativas de mundo a serem apreendidas numa determinada pesquisa, também auxiliar nos encaminhamentos para necessárias ações de intervenção na sociedade.

Com esses enquadres de problematizações, pergunto o que as práticas que foram vivenciadas no PROFLETRAS, por três das egresas da primeira turma de 2013, e os sentidos provenientes das avaliações dessas práticas sete anos depois, promovem para a reflexão sobre a constituição identitária dessas docentes e sobre o curso do PROFLETRAS na formação dessas.

Meu objetivo, portanto, é refletir sobre a constituição das identidades docentes, a partir de experiências no PROFLETRAS, reconhecendo possíveis implicações dos sentidos ético-discursivos dessas identidades, considerando a perspectiva metodológica de pesquisas assumida no curso. Para alcançar esse objetivo, apresento algumas questões de pesquisa fundamentais, a saber: a) que aspectos das experiências no Programa parecem ser mais destacados como tensão discursivo-emocional no relato dos/as docentes? b. Como esses aspectos se implicam na constituição identitária pretendida e alcançada? c. Que sentidos ético-discursivos podem ser apreendidos dessas interpretações? d. O que esses sentidos significam para a formação de docentes?

Este texto está dividido em quatro partes conforme segue. Na primeira, discorro sobre as noções de discurso e identidade. Na segunda, apresento a metodologia de pesquisa e de análise, explicito o grupo de colaboradoras com o qual interagi, a fim de construir o *corpus* da pesquisa, e apresento o instrumento de construção de dados, analisando as questões que compuseram esse instrumento. Por fim, na terceira e quarta parte, apresento a análise e as conclusões do trabalho respectivamente.

DISCURSOS E IDENTIDADES DOCENTES

Para iniciar os embasamentos teóricos, entendo, fundamentalmente, que as interações humanas são intermediadas pelas relações discursivas nas práticas sociais (VOLÓCHINOV, 2018). Os encontros

sociais e a própria língua, nessa linha de discussões, estão situados histórico e culturalmente e, sendo assim, são embasados e embasam as construções ideológicas¹¹.

Segundo compreendo ainda, o sentido ético-discursivo das enunciações relaciona-se com o significado de tom volitivo emocional bakhtiniano (BAJTIN, 1997). O ato enunciativo, que é também ato ético, já “veste” a palavra com a entonação e com sentidos situados em situações específicas, com interações específicas, que pressupõem sujeitos partícipes, mas também a “veste” com uma memória coletiva desses sujeitos da linguagem que ali estão e com os acontecimentos que dialogam com aquela situação que está sendo vivida. Esse sentido ético-discursivo comporta também ações efetivas no mundo e, por isso, é tão importante refletir sobre ele, problematizá-lo e propor ações efetivas a partir do entendimento do que esse sentido pode provocar nas relações sociais.

Partindo dessas considerações, entendo que os sentidos de mundo compartilhados e que se acumulam num construto coletivo são retomados por atos éticos que têm sua concretude no discurso. Os discursos, nesse ínterim, são repletos de tensões que, numa perspectiva bakhtiniana, estão impregnadas do que o autor chama de tom emocional e volitivo. Essas tensões discursivo-emocionais estabelecem outros sentidos a todo tempo, corroborando com a possibilidade de estarmos sempre em movimento na história. Sobre esse tema, segundo Bajtín (1997):

Um verdadeiro pensar concebido como ato é o pensamento emocional e volitivo, o pensamento com tom, e esta entonação penetra substancialmente em todos os momentos do conteúdo do pensamento. Um tom emocional e volitivo abarca todo o conteúdo semântico do pensamento no ato e o relaciona com o acontecimento singular do ser. Justamente este tom emocional

11 Os discursos são constituídos nas práticas sociais e as constituem também, através do processo dialógico da linguagem, refletindo e refratando sentidos (VOLÓCHINOV, 2018).

e volitivo é o que se orienta no ser singular, assim como orienta e sustenta nele um conteúdo semântico (BAJTIN, 1997, p. 41-42. Tradução minha)¹².

Dentro desse entendimento expresso acima, da orientação no ser singular, para Volóchinov (2018), todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*; assim sendo, em um enunciado vivo, cada elemento “não só significa mas também avalia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 236, grifo do autor). Volóchinov (2018) assevera que todo ato do homem integral e sua formação ideológica concreta incorporam as condições socioeconômicas que os subjazem.

Bakhtin (2003) e Volóchinov (2018) consideram, portanto, que os sentidos acontecem no ato da enunciação e são constituídos através das relações dialógicas, pelo processo de alteridade que, segundo Bakhtin (2003), ocorre no encontro do eu com o outro.

Oliveira (2009, p. 07), sobre esse processo de alteridade, considera que ele se configura sempre pela diferença e é pensada no bojo de uma relação constitutiva do sujeito pela e na linguagem. Ainda segunda essa pesquisadora, temos de passar pela consciência do outro para nos constituir. (OLIVEIRA, 2009, p. 07). E é nesse sentido que compreendo que as identidades se constituem.

Compreendo que os/as interlocutores/as vão constituindo suas identidades através dos discursos, das relações que estabelecem no ato enunciativo e na construção social em que esses discursos acontecem. Essas identidades são fluidas (BAUMAN, 2001) e vão se reconstruindo à medida que esse ato enunciativo vai sendo reconduzido em diferentes situações enunciativas. Segundo Moita Lopes (2002), os

12 Texto no original: “*Un verdadero pensar concebido como acto es el pensamiento emocional y volitivo, el pensamiento entonado, y esta entonación penetra sustancialmente en todos los momentos del contenido del pensamiento. Un tono emocional y volitivo abarca todo el contenido semántico del pensamiento en el acto y lo relaciona con el acontecimiento singular del ser. Justamente este tono emocional y volitivo es el que se orienta en el ser singular, así como orienta y sustenta en él un contenido semántico.*” (BAJTIN, 1997, p. 41-42)

sujeitos vão reconstruindo suas identidades sociais “ao agir no mundo por intermédio da linguagem”. (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Para este autor ainda, todo discurso

provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Logo, essas identidades são reconstruídas em processo contínuo de reprodução de sentidos, já tradicionalmente dados e/ou vivenciados, e de produção de novos sentidos, que surgem de experiências de natureza mais ampla ou mais restrita¹³. As duas dimensões de produção e reprodução não são dicotômicas, sob o meu ponto de vista, mas sim espiraladas em encontros e desencontros de sentidos, mas também em processos de complementação e de intersecção.

Bauman (2001) já destaca que as estruturas antes fundamentadas na perspectiva da estabilidade, são, na perspectiva da pós-modernidade, desestabilizadas por um processo de constantes mudanças que subjaz uma sociedade fluida e instável (BAUMAN, 2001), ou ainda, segundo Hall (2006), fragmentadas e mutáveis. Segundo este último autor, com a sociedade pós-moderna, a instabilidade faz com que o conceito de identidade se torne bastante complexo (HALL, 2006)¹⁴.

13 Ambos os processos promovidos por diversos contextos de usos de linguagens (engajamento em redes sociais, adesão a espaços comunitários etc.), novos acontecimentos pessoais de aspectos sociais ou geracionais (adolescência, casamentos, separações, perdas familiares etc.), tragédias sociais (catástrofes, guerra etc.), relações sociais (estrutura política, mudança de sistema de governo), com consequentes desconstruções de pensamentos, ideias, comportamentos, práticas etc.

14 A própria noção de cultura também se complexifica no campo dos estudos culturais. Hall (2003, p. 133) diz que “a despeito de várias diferenças importantes, está o esboço de uma linha significativa de pensamento dos Estudos Culturais: dir-se-ia o paradigma dominante. Ele se opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao ‘cultural’. Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como atividade através da qual homens e mulheres fazem a história”.

Segundo Hall (2006) ainda, no mundo moderno, as culturas nacionais se constituem como uma das principais fontes da identidade cultural. Ele ainda destaca que não se trata de conceber essas identidades como impressas em nosso gene, mas considera, ao mesmo tempo, que, apesar de não estarem necessariamente nos genes, “nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.” (HALL, 2006, p. 47). Esse autor defende que essas identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas que são elas mesmas construídas num processo de representação.

Da mesma forma, considero que outros aspectos culturais¹⁵ que constituem uma identidade, ou, melhor dizendo, as várias dimensões de uma construção identitária, como profissão, gênero etc., também são pensados como parte dessa nossa natureza, mas que de fato são construídas como representações constituídas, por sua vez, num conjunto de significados, num construto ético-discursivo.

Considero ainda que o coletivo de identidades que subjazem uma prática identitária de determinado sujeito funciona em rede de significados que dialogam entre si, num sistema de discursos e representações culturais. A identidade é fundamentalmente e dialogicamente discursiva. Isso posto, é pelo e no discurso, inclusive nos sentidos contraditórios discursivos, que eu me constituo. A palavra do outro, pelo aspecto da alteridade (BAKHTIN, 2003), me coloca no mundo contextualizado e vivido. Sem o outro que me diz e que não me diz aquilo que espero, não existo para mim mesma. Bakhtin (2003, p. 26), a esse respeito, assevera que:

não faço a mínima ideia da minha imagem externa, ao passo que as imagens das outras personagens que povoam meu sonho, inclusive as mais secundárias, se apresentam com uma

15 Considero como aspecto cultural tudo aquilo que me diz algo sobre mim mesma nas relações sociais, como, por exemplo, quando digo que sou professora, nordestina, mulher, gestora etc. Esses aspectos de minha atuação social nas comunidades ou nichos culturais nos quais atuo vão constituindo a pluralidade das minhas identidades que, no coletivo, me constituem.

nitidez às vezes impressionante e uma plenitude que chega a suscitar em seus rostos expressões de espanto, admiração, êxtase, susto, amor e pavor; no entanto eu não vejo, absolutamente aquele a quem estão ligados esse êxtase e esse amor, ou seja, eu não vejo a mim mesmo.

Destarte, segundo Volóchinov (2018), há uma cadeia ideológica que se estende pelas consciências individuais e as une, pois assim, na interação das consciências, o signo surge. Ainda segundo Volóchinov (2018, p.95), “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação”. Já com Bakhtin (2003), posso entender que até mesmo nosso nome chega a nós por intermédio de outra pessoa¹⁶.

A essa relação eu e outro dá-se o nome de alteridade. A esse respeito, Volóchinov (2018) afirma que a palavra

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Com a palavra defino-me em relação ao outro, isto, é em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponto lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (VOLÓSCHINOV, 2018, p. 117).

Nesse sentido, quando a representatividade do que é ser professora da rede pública, na região nordeste, no estado Alagoas se tensiona identitariamente com os diversos espaços e representações das relações sociais dessa pessoa (nas redes de sentidos das mídias nas quais ela navega, na construção familiar, nos grupos sociais nos quais ela transita, das leis trabalhistas dessa sua profissão etc.), é possível observar redes de sentidos nas quais a professora se institui.

16 Bakhtin (2003, 373) diz especificamente que: “Tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional”

Os dispositivos de observações dos discursos promovem, na complexa rede de sentidos, a apresentação de si dessa professora, naquele momento, naquela interação estabelecida, pois com “a palavra defino-me em relação ao outro, isto, é em relação à coletividade”, conforme trecho da citação mais acima. Entendo, com Souto Maior (2020) e Souto Maior e Luz (2019, p. 396), que o movimento de criticidade que pode ser promovido na formação de professores e na docência demanda uma reflexão e tomada de posições sobre as instâncias discursivas que assumimos e, com Leurquin e Peixoto (2017), que

ao planejarmos nossas aulas, desenvolvermos nossos trabalhos educacionais, enfim, quando colocamos em prática nosso agir professoral (LEURQUIN E PEIXOTO, 2017).

A seguir, tratarei dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

A NATUREZA SÓCIO-HISTÓRICA DA METODOLOGIA DE PESQUISA E DE ANÁLISE

Assumo uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2008, FLICK, 2009)¹⁷ para a construção dos dados, e metodologia de análise interpretativista (MOITA LOPES, 2006). A pesquisa é de natureza sócio-histórica que, segundo Freitas (2003, p. 26), possibilita uma visão humana da construção do conhecimento e torna possível a oposição aos limites estreitos da objetividade.¹⁸ Meu intuito, portanto, não é

17 O pesquisador, segundo Triviños (2008, p.133), orientado pela perspectiva qualitativa “tem liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”.

18 Segundo Freitas (2003, p. 26), ao “compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual”.

asseverar o que é “verdade” ou “não é” no que está sendo produzido nas discussões, mas antes é entender que esses vários sentidos ditos por um colaborador ou por uma colaboradora numa pesquisa me possibilita, numa ação ética de ato responsável de pesquisa (SOUTO MAIOR, 2013), construir interpretações sobre como as práticas observadas no presente estudo tecem uma situação vivida, implicando pessoas e ações, identidades e práticas.

Precisamente, desenvolvo uma análise linguístico-discursiva de três questionários aplicados¹⁹ a egressas da primeira turma do curso do PROFLETRAS da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Solicitei, em setembro de 2020, que as colaboradoras os respondessem, por meio de áudios, a cada uma das 4 perguntas feitas, e que finalizassem com uma autorização do uso das informações.

As questões foram abertas e, como disse, foram respondidas oralmente e sem um prazo fixado, mas no tempo que fosse mais conveniente para elas.

Abaixo reproduzo as questões enviadas às professoras²⁰:

1. O que você acha que o PROFLETRAS deve proporcionar à professora ou ao professor durante sua formação? Por quê?

19 O mesmo questionário foi enviado pelo WhatsApp para três professoras, após um contato inicial, explicando o objetivo acadêmico do questionário. Das três duas responderam a tempo de compor esse *corpus*.

20 As questões foram antecedidas por um texto inicial, onde eu expunha o objetivo do contato, a orientação sobre como responder o questionário e o âmbito da utilização das informações que estavam sendo construídas. Também enviado pelo WhatsApp, o texto foi o seguinte: “Com o propósito de estender as discussões sobre a condição e o papel da professora pesquisadora na sociedade contemporânea, estou construindo uma reflexão sobre as docentes que se formaram no PROFLETRAS a fim de que possamos problematizar essa condição na esfera de nossa produção científica. Os dados servirão de informação para a elaboração de um artigo, que compartilharei assim que finalizado, e que poderá compor uma obra nacional sobre as pesquisas do PROFLETRAS. Nesse sentido, peço que me envie cinco áudios (do tamanho que desejar) respondendo às quatro questões que seguem, e a um último, informando: nome; idade; formação e área de atuação hoje; em que ano defendeu no PROFLETRAS; e dando a autorização para o uso (anônimo) dos dados no âmbito acadêmico”.

2. Que experiências o PROFLETRAS lhe proporcionou e como as avalia hoje? Destaque pontos positivos e negativos se for possível.
3. Como o curso poderia melhorar para atender melhor à docente ou ao docente?
4. Que aprendizados você considera ter adquirido ou aprofundado no PROFLETRAS (nas dimensões: experienciais, pedagógicas ou didáticas e dos objetos de ensino/conteúdos)? Justifique.
Fonte: Dados de pesquisa.

Obtive 28 min. e 14 seg. de áudios no total dos 3 questionários respondidos e todos foram transcritos. Deles, foram extraídos excertos que vão compor o *corpus* para análise aqui apresentada.

As três professoras egressas do PROFLETRAS, aqui chamadas de Isabela, Ivoneide e Ofélia²¹, foram da turma de 2013²² e defenderam trabalhos de intervenção em seus contextos de sala de aula em 2015.

Antes de iniciar no tópico seguinte a análise, destaco que a construção das perguntas tentou estabelecer duas dimensões de espaço e de implicação subjetiva que puderam me dar subsídios para poder interpretar, sob a ótica da proposta, aspectos avaliativos menos implicados subjetivamente (perguntas 1 e 3) e mais implicados subjetivamente (perguntas 2 e 4).

As primeiras (1. O que você acha que o PROFLETRAS deve proporcionar à professora ou ao professor durante sua formação? e 3. Como o curso poderia melhorar para atender melhor à docente ou ao docente?) vão requerer uma avaliação das colaboradoras que não necessariamente dependerão diretamente das experiências das professoras no curso. As últimas, que compõem as perguntas que mais

²¹ Nomes Fictícios.

²² Elas compunham com mais dezoito colegas a primeira turma do PROFLETRAS.

implicam as colaboradoras, são aquelas que vão requerer as avaliações sobre experiências proporcionadas pelo curso e por possíveis aprendizados que tenham tido durante essa experiência, o que torna essas questões extremamente relacionadas com a própria vivência das colaboradoras. (Que experiências o PROFLETRAS lhe proporcionou e como as avalia hoje? e Que aprendizados você considera ter adquirido ou aprofundado no PROFLETRAS?). Devido à dimensão da proposta neste texto, apresentarei apenas a análise desse último conjunto de perguntas no subitem seguinte.

AS IDENTIDADES DOCENTES E OS SENTIDOS DISCURSIVOS SOBRE AS PRÁTICAS

Explicitada a metodologia do estudo e de análise no subitem anterior, ressalto, numa avaliação de aspecto mais geral, que o fazer docente diferenciado após o curso foi uma dimensão que surgiu em todas as respostas como eixo norteador da avaliação do que foi a formação do PROFLETRAS na história experiencial e didático-pedagógica mais pessoal das professoras colaboradoras dessa pesquisa e mesmo nas perguntas que apresentavam possíveis avaliações mais gerais.

Todas as professoras relataram terem experienciado, após atividades de análise crítica no curso, um autoconhecimento sobre suas práticas, através das atividades ali adotadas, e também destacaram como isso as deixou mais entusiasmadas com a experiência na academia.

Sobre esse aspecto, Isabele se posiciona da seguinte forma:

Trecho 1: Resposta de Isabele à questão 2

[...] a troca de experiências que a gente conseguiu na sala de aula/ o que eu/ o que era muito positivo também era isso/
que os professores eles partiam da nossa experiência/

então era muito::/ era gratificante para gente/ que a gente se sentia muito valorizado em tá/ em/ em/ que a gente fazia na sala de aula ser visto como:::/ como algo muito positivo/ que as vezes a gente/ nem mesmo a gente conseguia ver pela/ pelo cansaço do dia a dia ou as angústias/ né/ da da educação no país/ então isso também foi muito gratificante que **a gente viu que os professores realmente se interessavam pelo que a gente fazia/** e:: a gente co/ teve a oportunidade de ver o que/ de refletir nossas experiências através também da teoria.
Fonte: Dados de pesquisa.

O aprendizado nas aulas do PROFLETRAS, que era construído a partir da prática da professora, segundo ela relata (**a gente viu que os professores realmente se interessavam pelo que a gente fazia/**), institui não só seu conhecimento como válido, mas também a validade de sua atuação para a academia. Penso que esse movimento no PROFLETRAS corrobora para o fortalecimento do que ali era construído como saber, já que esse aprendizado era significativo para ela, mas também, e talvez isso seja até mais importante na metodologia adotada, reafirma a identidade profissional daquela professora como válida para o espaço da academia, a aproximando identitariamente e valorativamente do que ali era desenvolvido (**era gratificante para gente/ que a gente se sentia muito valorizado**). Além disso, instituiu discursos, num processo ético-discursivo, de valorização da prática docente das professoras e professores ali presentes, como ação leitora de mundo (SOUTO MAIOR, 2020).

Interessante identificar também que a professora se inclui numa determinada comunidade cultural naquele espaço: o das professoras mestrandas, referenciadas no discurso de Isabele como “a gente”. Ela estabelece essas duas construções identitárias nesse excerto: a gente (professoras/es mestrandas/os) X os professores (docentes formadores/as do PROFLETRAS) (**era gratificante para gente/ que a gente se sentia muito valorizado em tá/ em/ em/ que a gente fazia na sala de aula ser visto como:::/ como algo muito positivo**).

Nesse caso, a ação deste último grupo valorizava o primeiro: **“a gente se sentia muito valorizado”**. Observo aqui uma ratificação identitária pelo movimento de alteridade: o que o outro diz de mim significa e me coloca em determinado espaço valorativo. Essa representação de valor que ela destaca da prática de ensino no PROFLETRAS institui um lugar discursivo favorável a essas identidades.

O PROFLETRAS é identificado também como um diferencial na formação dessas professoras no sentido de deslocamentos identitários: o que era antes x o que se torna depois. Na fala de professora Ofélia, por exemplo, ela destaca:

Trecho 2: Resposta de Ofélia à questão 4

[...] o aprendizado o PROFLETRAS me trouxe/ muito aprendizado/ costume dizer que foi um divisor de águas na minha profissão/ **eu entrei uma Ofélia e saí outra**/ saí com outro olhar/ com gás/ com uma vontade de mudança/ uma vontade de fazer::/ né/ quando saí do PROFLETRAS/ eu me envolvi muito mais/ é::/ com meu trabalho/ né/ porque eu pude entender com mais amplitude/ né::/ é::/ a importância da minha profissão/ a importância da minha formação/ né:: para aquilo que me comprometi a fazer/ né::/. Fonte: Dados de pesquisa.

Destaco, para refletir sobre essa formulação, principalmente o segmento em negrito acima que, “sem uma ênfase valorativa não há palavra” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 233). São duas pessoas: uma antes, uma depois, num movimento ético-discursivo. A depois tem como característica olhar a educação de uma maneira diferente e mais olhar como espaço de ação para mudança (saí com outro olhar/ com gás/ com uma vontade de mudança/ uma vontade de fazer::/ né/ quando saí do PROFLETRAS/ eu me envolvi muito mais/ é::/ com meu trabalho/ né/ porque eu pude entender com mais amplitude/ né::/ é::/ a importância da minha profissão).

Como é possível perceber também, retornando ao trecho 1, o curso estabelece diferentes comunidades no seu bojo (a gente X os professores). Mas também é ele mesmo, o curso, um acontecimento, conforme apresento do discurso de Isabele no trecho abaixo:

Trecho 3: Resposta de Isabele a pergunta 4

[no PROFLETRAS] você vai focar no que você:./ você foca no que você faz no seu dia a dia/ e transforma o seu ambiente porque você passa a conhecer melhor e passa a: a procurar saber/ a procurar os melhores caminhos/ então foi/ foi importante sim esse aprendizado que adquiri e sei que me tornei um profissional/ uma profissional melhor por causa dessa experiência.
Fonte: dados de pesquisa.

Da mesma forma que diz Ofélia no trecho 2, Isabele fala em transformação do ambiente após o curso. E transformação de si mesma, ela se vê de outra forma e a Isabele de hoje, como a Ofélia de hoje, de sete anos depois, avaliam essa atuação pós curso do PROFLETRAS.

Outro exemplo dessa implicação entre o curso e a construção identitária, construída dessa feita por uma imagem no segmento, ou expressão, “divisor de águas”, que se repete no discurso de duas das colaboradoras e que representa, a meu ver essa noção ético-discursiva do antes e do depois da representação identitária, conforme discutirei mais adiante. Esse segmento surge no trecho 2, na fala de Ofélia, e novamente na resposta de Ivoneide, quando o curso é apresentado de novo como divisor de águas:

Trecho 4: Resposta de Ivoneide a pergunta 2

[...] quanto aos pontos positivos e negativos/ eu acho que os positivos foram muito mais que negativos/ principalmente por ter me tornado essa docente que eu sou hoje/ bem diferente da anterior/ então o **curso foi um divisor de águas**/ e: também ter possibilitado um novo comprometimento no sentido de educadora/. Fonte: Dados de pesquisa.

As discussões no campo teórico da identidade, às vezes, provoca certa confusão no entendimento de que essa noção, a identidade, seja algo homogêneo, único e estanque. Pelo contrário, as discussões baseadas no entendimento dessa concepção, relacionada aos aspectos da fluidez e da complexidade, não permite a aplicação daquele sentido.

Mesmo quando as professoras estabelecem identitariamente dois polos: o do antes e o do depois do PROFLETRAS, não se entende que houve o “momento mágico” de mudança identitária. Ivoneide se reconhece “bem diferente da anterior”, mas se estabelece dentro do processo de formação, como explicito no trecho abaixo, quando a professora Ivoneide diz que foi um “período de profundas reflexões” e quando faz referência “à graduação” como um dos espaços de formação.

Trecho 5: Resposta de Ivoneide a pergunta 2

[...] em sala de aula/ tanto na forma de: me direcionar aos alunos/ no sentido de/ é:: fazer correções me posicionar/ como também na questão de desenvolver o trabalho em sala de aula/ o tipo de atividades que eu faço em sala de aula hoje é outro/ a forma como eu levo os conteúdos para os alunos também foi modificada/ **foi um período de profundas reflexões e também aprendizado teórico que/ como é que posso dizer/ supriu algumas lacunas deixadas na graduação/**. Fonte: Dados de pesquisa.

Os sentidos compartilhados para o entendimento do que é ser professora, da necessidade de mudança ou de aprofundamento dos estudos, explicitam o desejo de re-estruturação dos sentidos e, obviamente, o desejo de uma previsibilidade da ética discursiva na reflexão sobre si (SOUTO MAIOR, 2014). Segundo Moita Lopes (2003, p. 19), todo uso da linguagem envolve alteridade (BAKHTIN, 2011) e situacionalidade (LINDSTROM, 1992). Ainda segundo esse Moita Lopes (2003, p.19),

Assim é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores.

As identidades, portanto, vão se deslocando e se constituindo entre os acontecimentos discursivos. Eu vou me revendo a partir das práticas que vivencio e me considero, como visão de mim mesma, nesse e/ou naquele espaço. Independentemente de minha expectativa identitária se confirmar em discursos futuros, esse meu desejo de ser me constitui como alguém presentificada numa determinada forma de estar no mundo. As práticas de base do PROFLETRAS: a pesquisa, a formação de professores, a formação continuada, a relação teoria prática dialogam com essas identidades docentes das mestrandas de certa maneira, durante o curso, e de outras formas, após o curso e em acúmulo ou modificações ao longo da história profissional e pessoal dessas docentes, em movimentos de tensões discursivo-emocionais.

A relação teoria e prática, que apresentei como uma das práticas de base do PROFLETRAS mais acima, também foi um tema que surgiu nas respostas das professoras:

Trecho 6: Resposta de Ivoneide à questão 2

[...] realmente a prática foi totalmente modificada com um novo olhar a partir do aprendizado no curso/ não só da parte teórica/ das leituras/ mas também das discussões/ e principalmente das reflexões que foram feitas nas salas de aula da Ufal.

Fonte: Dados de pesquisa.

Essa consciência teórica das ações práticas foi talvez um dos elementos que promoveu a aproximação entre aspectos identitários da professora que faz pesquisa e da professora de “pé no chão da sala de aula”, essa última uma expressão muito comum no discurso das professoras quando fazem referência a sua atuação nas escolas e quando, algumas vezes, mostram o quão distante pode ser as discussões da academia em relação à realidade das escolas. Também observo tensão discursivo-emocional de valoração do conhecimento construído na academia, quando Ofélia diz, por exemplo, que

Trecho 7: Resposta de Ofélia à questão 2

[...] foi essa possibilidade de fazer de fato uma formação continuada porque a maioria das formações continuadas oferecidas pelos municípios/ pelas redes/ quer sejam elas/ estaduais ou municipais/ deixam a desejar/ né/ deixam muito a desejar/ **então a gente precisa de informações mais consistentes que a meu ver/ na ACADEMIA a gente consegue ter essas informações mais consistentes/ então ela me proporcionou experiências muito boas/ né/**. Fonte: Dados de pesquisa.

A esse respeito, Volóchinov (2018, p. 117) afirma que a palavra “comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém” no processo de interação. O saber da academia ao mesmo tempo que é comparado com o de outras formações e prestigiado como algo consistente nessa comparação, também, por vezes, parece algo muito distante da prática da escola. As formações identitárias dessas mestrandas tiveram que lidar com essa tensão discursiva, ora distanciando a prática de sala de aula das discussões da academia, ora aproximando-a. O PROFLETRAS é esse espaço de aproximação.

Nesses encontros de si das construções identitárias, observei, como professora, muitos momentos de surpresa em se avaliar que o que se fazia na prática, mesmo que não conscientemente, era discutido em alguma teoria ou perspectiva teórica. Um exemplo da surpresa em se compreender que elas/eles, as mestrandas e os mestrandos, poderiam estar lidando, de forma prática, com a teoria segue abaixo.

Trecho 8: Resposta de Isabele a pergunta 2

[...]Então o que passado para a gente/ as reflexões que eram feitas é::/ de na/ na parte teórica contribuíram MUITO muito mesmo pra/ pra as experiências da sala de aula/ porque a gente passou a compreender o que a gente tava fazendo/ que às vezes a gente/ pelas situações do dia a dia ou pela falta de valorização/ **às vezes até a gente acha que não está fazendo muita coisa/ mas/ quando a gente vai vai para a teoria**

e vê “ah/ eu faço isso”/ “eu já fazia isso” e “e é esse nome é?”/ “e tem essa teoria já?”/ “ah/ já foi estudado?”/ isso era maravilhoso porque a gente via que estava no caminho certo/.
Fonte: Dados de pesquisa.

Na resposta de Isabele observamos exatamente o relato dessa descoberta, num movimento de discurso citado (marca entre aspas na transcrição), e como uma surpresa no seu aspecto volitivo e emocional do discurso citado como tensão discursivo-emocional (**às vezes até a gente acha que não está fazendo muita coisa/ mas/ quando a gente vai vai para a teoria e vê** “ah/ eu faço isso”/ “eu já fazia isso” e “e é esse nome é?”/ “e tem essa teoria já?”/ “ah/ já foi estudado?”/):

Observo que os discursos citados na resposta da professora Isabele, os quais ela coloca como vozes outras que surgem no momento em que se observa que o que esses e essas docentes faziam na prática de sala de aula (prática) tinha uma base de saber teórica (teoria), também promove discursivamente o reconhecimento do valor do fazer do docente na teoria. Neste estudo entendo que a cultura da profissão ali instituída na fala de Isabele pelo discurso é um movimento de descoberta e de leitura de si dessas identidades. Outros sentidos surgem dessa surpresa da professora, a saber: “*que as professoras que atuam nas escolas públicas fazem um bom trabalho, que o que fazem tem fundamento e podem ser práticas reconhecidas pela academia*”. Há uma aproximação valorativa do fazer primário, o da prática docente, com esse fazer secundário ou reelaborado, o da teoria que subjaz essa prática. Para Volóchinov (2018), não há compreensão que não seja dialógica, e essa compreensão busca um contraditório. Seria, então, “teoria” o contraditório da “prática”, mas que no excerto acima se reveste de um novo sentido ético-discursivo, uma vez que a prática tinha a teoria à espreita....

Mas esses discursos que estou compartilhando não são vivenciados da mesma forma sempre, tampouco são vazios de história e de

práticas que o sustentam, ou seja, eles não são apenas reproduções automáticas de um dito já dado, alheio a tudo e a todos.

Interessante perceber como essa “descoberta” de Isabele revela identitariamente como existe um abismo (de sentidos e de fato) entre ser professora de escola e ser professora de escola que está em formação continuada numa universidade. O/a mestrando/a em serviço, muitas vezes, é uma pessoa que não teria tempo disponível para sua formação por estar no mercado de trabalho. Apresento trecho que dialoga com o que ora afirmo:

Trecho 9: Resposta de Ofélia a pergunta 2

E/ o que trouxe de negativo foi só a sobrecarga/ né/ a questão de eu não poder me ausentar do trabalho pra me dedicar um pouco mais/ é::/ ao que eu estava fazendo que era o PROFLETRAS/ a dedicação às disciplinas/ e tal/ né/ foi muito cansativo/.
Fonte: Dados de pesquisa.

E é cruel observar como esse lugar se torna angustiante quando exatamente as cobranças sociais e profissionais para ser um bom ou uma boa professora significa formação contínua. Um paradoxo que torna o espaço de cobranças emocionalmente doentio para essas/essas profissionais.

CONCLUSÃO

Compreendo que, num mesmo ato discursivo, podemos depreender situações de conflitos e até paradoxais de sentidos. A tensão discursiva desses sentidos demanda muitas vezes uma postura sobre eles, um posicionamento ético discursivo de um/a docente, por exemplo, no seu campo de atuação profissional e no campo da percepção de si. Nos discursos das professoras egressas do PROFLETRAS,

aqui observados, destaco essas mesmas tensões e o tom volitivo-emocional que revela sentidos que são constituídos nos encontros entre a imagem do que elas supunham ser antes do curso e no depois, e na relação entre a dimensão da teoria e a da prática encontrada naquela situação de formação, onde ora elas são representantes de uma dimensão ora de outra.

Neste estudo, busquei fornecer reflexões que considere extremamente pertinentes ao escopo das pesquisas sobre a formação docente e mais especificamente sobre a formação docente no PRO-FLETRAS, no acontecimento de sua primeira turma no estado de Alagoas. A partir do contato com três colaboradoras, construí uma linha analítica a partir dos depoimentos sobre a experiência que tiveram, há sete anos, ao mesmo tempo em que puderam avaliar essa experiência. Dessa forma me foi possível apreender as identidades que elas assumiram no seu discurso a respeito da implicação dessa formação para o que desenvolvem hoje na docência e de como se veem nas práticas docentes.

Foi possível perceber como a identidade de professora que não apenas “dá aula e pronto”, mas como aquela que planeja sua ação e reflete sobre ela parece se sobressair nos discursos com a avaliação do que foi o PROFLETRAS na formação de cada uma. Observo que houve, no contexto observado, um reforço do valor do profissional dessas professoras no curso, ao mesmo tempo em que se proporcionava, através das tensões discursivo-emocionais que ali eram estabelecidas, novas chancelas de suas atuações.

Nenhum conteúdo seria realizado, nem um só pensamento seria efetivamente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e seu tom emocional e volitivo, ou seja, seu valor sustentado autenticamente por quem o pensa. Viver ativamente uma vivência, pensar um pensamento, quer dizer não

estar absolutamente indiferente a ele, senão sustentá-lo emocional e volitivamente (BAJTIN, 1997, p. 41. Tradução minha)²³.

A prática agora planejada trouxe novos papéis que deram sustentáculo às identidades de professoras mais seguras de suas práticas.

REFERÊNCIAS

BAJTIN, M. M. **Hacia una filosofía del acto ético**: de los borradores y outros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: re-descrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) et al. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange J. e; KRAMER. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora**: Identidade e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

23 No texto original: "*Ningún contenido sería realizado, ni un solo pensamiento sería efectivamente pensado, si no se estableciera un vínculo esencial entre el contenido y su tono emocional y volitivo, es decir, su valor sustentado auténticamente por quien lo piensa. Vivir activamente una vivencia, pensar un pensamiento quiere decir no estar absolutamente indiferente hacia él, sino sostenerlo emocional e volitivamente*" (BAJTIN, 1997, p. 41).

LEURQUIN, E.V.L.F.; PEIXOTO, C.M.M. Reconfigurações do agir professoral e tomada de consciência do professor em contexto de formação continuada.

Veredas: Interacionismo Sociodiscursivo, 21(3): 261-275, 2017.

LOPES, A. de A. e PAULA, A. S. de. Apresentação. In: LOPES, Adna de Almeida e PAULA, Aldir Santos de. (orgs.). **Língua e Literatura:** práticas pedagógicas em diferentes linguagens. Maceió: Edufal, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Discurso como ação: construindo a identidade social de sexualidade. In: MOITA LOPES, L. P. **Identities fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, M. B. F. de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Revista Eutomia** – Ano II, Nº 2 – Dezembro de 2009.

SOUTO MAIOR, R. de C. **As constituições de ethos e os discursos envolvidos no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação.** Maceió, AL. Tese de Doutorado em Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 200 p., 2009.

SOUTO MAIOR, R. de C. Pensamento Bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia**, 20(27):31-53. 2013

SOUTO MAIOR, R. de C. Implicações do ensino da produção textual em sala de aula: os discursos envolventes e a escrita contemporânea. In: SIMÕES, Darcília Marindir Pinto; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). **Metodologia em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas.** Campinas: Pontes, 2014.

SOUTO MAIOR, R. de C; LUZ, L. S. F. Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância. **Calidoscópico**. 17(2): 395-413 maio-agosto, 2019.

SOUTO MAIOR, R. de C. Identidade e ação leitora na educação de jovens e adultos: o ethos especular da resistência e a interdição da compreensão.

In: FREITAS, A.; FREITAS, M.; RIBEIRO, N. (orgs.). **Leitura:** história e provocações sob múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



3

Julio Neves Pereira

**CAMINHOS
METODOLÓGICOS
DO PROFLETRAS-UFBA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.3)

INTRODUÇÃO

Diante da proposta deste livro, vimos refletir sobre os caminhos metodológicos que vêm sendo trilhados no PROFLETRAS, especificamente, o da unidade sediada na Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Para tanto, primeiramente, apresentaremos os resultados de uma pesquisa realizada no repositório da UFBA, onde estão alocadas as dissertações (denominadas também de Memoriais) produzidas pelos mestrandos e mestrandas do programa.

Em seguida, após observar que há dois caminhos que em geral são seguidos, decidimos tratar de refletir sobre um deles, por entendermos ser mais relevante para nosso intento nesse capítulo. Dessa forma, trataremos os aspectos teóricos da etnografia refletindo sobre sua importância para a formação continuada de nossos pesquisadores.

CAMINHOS QUE SE TRILHAM NO PROFLETRAS-UFBA

Para construirmos nosso percurso reflexivo, fizemos um rápido levantamento de dissertações produzidas nessa unidade de 2013 a 2017, para verificar, especialmente nos resumos e nas seções de específicas de procedimentos, que metodologias eram sinalizadas como caminho investigativo. Nesse levantamento, levou-se também em conta nossa experiência como membro permanente do Colegiado do programa desde a sua implantação.

Ao analisarmos as partes (resumos e seções) que sinalizavam a metodologia, encontramos expressões que buscavam caracterizar esse caminho metodológico, as quais passamos a apresentar.

No fragmento abaixo:

É uma pesquisa pautada em estudos etnográficos, teorias de análise do discurso, estudos sobre letramento e culturas negras. Com esses recursos tentar-se-á buscar possíveis explicações para uma quase ausência dos pressupostos da Lei no documento que regulamenta o ensino nos Colégios Militares pertencentes ao Exército Brasileiro e, conseqüentemente, no material didático e para didático adotados para o Ensino Fundamental (ESPÍRITO SANTOS, 2015, Resumo).

Vemos que a pesquisadora utilizou a expressão “estudos etnográficos” para se referir ao caminho metodológico que percorreu durante sua investigação. O plural parece sinalizar que seu trabalho de pesquisa percorreu várias visões do método etnográfico, mas sem muita especificação.

Em outra dissertação, encontramos uma outra expressão sinalizadora do trato metodológico de pesquisa no campo da etnografia:

Desse modo, o “olho-do-visível” com o “olho vibrátil” [...] do cartógrafo apontam para a constituição do perfil da turma de 6º ano B. Auxiliando esse movimento estão a sensibilidade e a intuição¹¹ de professora e agora pesquisadora. E ainda, a compreensão de que esse proceder etnográfico encaminha à observação da realidade a partir da posição de indivíduo pertinente a ela, mas com um olhar “estrangeiro” porque perscruta entendimentos sob um paradigma antes inexistente (SOUSA, 2015, p.27).

A pesquisadora, aqui, fala em “proceder etnográfico” que, segunda ela, permite-lhe ter um olhar “estrangeiro” sobre a realidade conhecida por ela. Dessa forma, um pouco mais especificado, temos que a expressão sugere que a existência de procedimentos que guiam as ações de um modo semelhante ao olhar do “cartógrafo”.

Encontramos ainda, em outro trabalho, outra expressão:

Na pesquisa de cunho autoetnográfico, são essenciais aspectos como a visibilidade para o si, quando o pesquisador conecta-se

ao seu entorno e, por meio dele, torna-se visível; a forte reflexividade, na qual há uma reciprocidade entre o pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa; o engajamento pessoal como meio de compreender criticamente a realidade; a vulnerabilidade, pois o pesquisador é tocado pelas narrativas a que tem acesso [...], o que conseqüentemente explora a fraqueza, a humanidade do pesquisador; e, por fim, a rejeição de conclusões: já que a pesquisa autoetnográfica é mutável e processual, sem findar as concepções sobre si e sobre o mundo [...] (SANTOS SOUSA, 2018, p.48).

Aqui, também trata de diálogo com a metodologia etnografia, mas apontando para uma pesquisa em que o pesquisador é parte fundamental do estudo em meio às “narrativas” com as quais lidará no percurso. Diferentemente das outras duas, a expressão é “cunho autoetnográfico”.

Em outros trabalhos vemos mais a expressão “cunho etnográfico”, como podemos perceber nos excertos abaixo:

Com base no estudo do contexto escolar e nas demandas de leitura dos estudantes [...] Nessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, de base qualitativa, realizada com a participação de professores, gestores, mães e alunos do 8º ano da escola [...] (JESUS, 2015, Resumo).

Neste outro também:

Desse modo, a abordagem utilizada neste memorial foi a da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico fundamentada numa perspectiva fenomenológica, tendo a sala de aula como campo de observação e análise, local de onde emergiu a questão central da proposta de intervenção aqui apresentada (CARVALHO, 2019, p.35).

Vemos também nesse outro fragmento:

A metodologia adotada consistiu numa perspectiva de cunho etnográfico através da qual foram analisados os casos de desvios de escrita mais frequentes nas produções dos alunos que apresentaram dificuldades de compreensão e produção textual” (NASCIMENTO, 2020, Resumo).

Notamos ainda a coexistência e/ou transição de um percurso para outro, em que a pesquisa de “cunho etnográfico” passa a ser “pesquisa-ação-formação-experencial”:

Em um primeiro momento, cogitei a realização de uma pesquisa de cunho etnográfico mas, seguindo a orientação da banca de qualificação, aprofundei-me em estudar sobre a pesquisa-ação-formação-experencial [...] pois, como professora atuante em sala de aula, a pesquisa se deu tanto a partir das narrativas de meus alunos, quanto pela reflexão da minha prática pedagógica na construção da pesquisa (RIBEIRO, 2017, p.12).

Nesse outro resumo do trabalho, também vemos essa transição e notamos que a expressão usada em relação à etnografia é “pesquisa etnográfica”:

[...]Assim, para realizar o trabalho a metodologia inicial foi a de realizar uma observação local, uma pesquisa exploratória que evolui para uma pesquisa etnográfica, delineando-se em uma pesquisa-atuação-transformação [...] (SANTOS, 2019).

Como se observa, em meio a pesquisa, a investigação, de acordo com a pesquisadora, foram tomados outros rumos metodológicos, de modo que foi necessário assumir uma outra forma de caminhar durante a investigação ao tratar das narrativas dos parceiros da pesquisa.

Enfim, mesmo com variação terminológica: “estudos etnográfico”; “cunho etnográfico”; “pesquisa autoetnográfica”, “pesquisa etnográfica”, “proceder etnográfico”, entendemos estarmos diante de duas perspectivas metodológicas, dois modos de caminhar: a etnografia e a pesquisa-ação; sabendo que os matizes jogam contra essas generalizações, para nosso intento neste capítulo, assumiremos essa generalização, registrando que sabemos que se constituem em epistemologias diferentes marcadas em casa terminologia.

Os temas das investigações, norteadas por essas duas perspectivas, como se observa no index do repositório da Biblioteca Central, giram

em torno de questões de letramentos. Foram realizados estudos em torno da escrita, reescrita, escrita de si, questões de autoria, identidade, letramentos de resistência, formação do leitor, multiletramentos, audiodescrição, biblioteca escolar, contos de fadas, escrita de Gênero textual, multimodalidade, aquisição da escrita, consciência fonológica entre outros.

Os instrumentos levantados, no geral, foram: questionários com questões abertas e semiestruturadas, roda de conversa, observação participante, “experiência do pesquisador”, diário de campo, entrevistas (gravadas ou não), relatos, atividades diagnósticas. Observamos que, dependendo do professor, determinados instrumentos eram mais utilizados que outros, como por exemplo, roda de conversa, observação participante e diário de campo. Em outros, questionários, eram os mais usados.

POR QUE A ETNOGRAFIA NO FAZER DO PESQUISADOR DO PROFLETRAS-UFBA?

Como não intentamos dar conta de todos os caminhos metodológicos, entendendo, como já dissemos, que estamos diante de duas perspectivas metodológicas: uma que aponta para ações investigativas pautadas diretamente ou indiretamente pelos pressupostos da etnografia; e outro que se pauta, no geral, pela pesquisa-ação, refletiremos sobre a que a nosso ver é a que mais recobre as pesquisas na unidade: o percurso de cunho etnográfico.

Também não foi nosso objetivo verificar se realmente a pesquisa se realizou nesse caminho prometido, visto que intentamos tão apenas pensar sobre a importância desse caminho nas pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional.

Cabe assim nos perguntarmos por que a investigação/intervenção realizada no PROFLETRAS- UFBA, assume, na maioria das vezes, esse caminho de pesquisa para tratar da intervenção dos problemas de formação do aprendiz da língua? Qual sua importância?

Para responder a estas perguntas, é necessário retomar as balizas que sustentaram a criação deste programa e sustenta sua manutenção, uma vez que se levou em conta que as pesquisas com caráter intervencionista precisariam voltar-se para os problemas que emergiam da sala de aula.

AS BALIZAS DOS PROFLETRAS COMO SINALIZAÇÃO PARA A ESCOLHA METODOLÓGICA

Com a implantação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pretendeu-se atacar frontalmente um problema crônico presente na educação brasileira: a formação docente, especificamente, a formação continuada de professores da Educação Básica em todo o território nacional. O público-alvo dessa ação específica são “docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em letras e que lecionam língua portuguesa no ensino fundamental” (CAPES).

O PROFLETRAS é, como sabemos, um curso de pós-graduação *stricto sensu*, mantido pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A partir dos vários objetivos estabelecidos no projeto do curso, em sentido à resposta que possibilitará nossa reflexão que propomos neste capítulo, destacamos sua meta maior:

[...] considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o PROFLETRAS busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos *desafios educacionais do Brasil contemporâneo*, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem (CAPES, 2020).

Como fica evidente no excerto, a meta a que se propõe o programa é a de formar continuamente professores e professoras engajados com as transformações sociais, com engajamento social e crítico no trato da educação linguística de seus alunos, a quem o programa atinge de forma indireta ao colocar o professor nessa condição de agente crítico-reflexivo, transformador das práticas sociais.

Com isso, sinaliza que atingir tal meta, tão importante para as mudanças em sentido a qualidade é necessário considerar “as múltiplas tendências teórico-metodológicas” e, ao mesmo tempo, ter “uma perspectiva fortemente transdisciplinar”

A meta estabelecida no projeto do Mestrado Profissional em Letras, deixa claro ainda que se quer atingir a prática do professor, sua relação com seu objeto de ensino (língua portuguesa) e sua relação com a aprendizagem. Isso é bem claro quando tomamos de análise a **Resolução nº 002/2018**, Inciso I:

A pesquisa deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula do Ensino Fundamental em que atua o mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa (CONSELHO GESTOR, 2018).

Nesse sentido, as pesquisas que são desenvolvidas nesse programa de pós-graduação profissional não podem se dar nem aos moldes

das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação acadêmicos, cujas teses e dissertações têm alto grau de abstração teórica, mas, nem sempre voltadas para problemas cotidianos, com isso, muitas vezes, seu destino são as estantes de bibliotecas universitárias.

Tampouco pode se dar aos moldes de uma especialização *lato-sensu*, sem aprofundamento suficientemente para uma reflexão mais acurada do processo de pesquisa-intervenção, uma vez que é um estudo aplicado que envolve efetivamente a resolução de um problema concreto que se apresenta na vida escolar em que trabalha como professor efetivo. E aí reside a singularidade e a complexidade desse programa voltado para docentes em efetivo exercício em sala de aula.

Singularidade e complexidade porque, embora não se pretenda o aprofundamento de determinada investigação teórica acerca do objeto de estudo, parte da teoria para buscar as respostas teórico-metodológicas, sem abrir mão de sua experiência docente, alcançando os problemas que se apresentam no cotidiano da sala de aula, especificamente, os de língua portuguesa.

Com isso, na unidade escolar, espaço de aprendizagem e agora também o de pesquisa, o sujeito passa a atuar, não mais somente como o docente que busca uma solução imediata para os problemas, muitas vezes, de modo quase irrefletido e automático, mas como professor-pesquisador que se vê, ao mesmo tempo, nesse processo de investigação, problematizando seu cotidiano escolar, com vista a resolução de problemas na educação linguística de seu aluno; e como docente que tem que dar das respostas diárias nesse mesmo cotidiano.

Conseqüentemente, desse duplo papel social, deriva o duplo papel do outro, o aprendiz da língua, que é, ao mesmo tempo, alvo de uma ação interventiva, portanto, objeto, e o sujeito que atua ativamente no processo de construção e efetivação dessa intervenção.

Ao entendermos esse duplo papel de nosso mestrando (e de seus aprendizes), parece que conseguimos vislumbrar as respostas para a pergunta-guia de nossa reflexão.

Ao assumir esse duplo papel, as ações de pesquisa de nossos mestrandos não poderiam se limitar a “pegar” uma metodologia pedagógica pronta e acabada, aplicá-la como um problema matemático a ser resolvido. Isso, nos parece, seria limitar a intervenção à execução de um plano de aula gestado na sala do professor, ou pegado de empréstimo das várias propostas que são oferecidas em sites de educação, revistas entre outros.

Não que essa aplicação não seja válida, mas nos parece que a questão de se trabalhar a formação docente, vai além de ele saber aplicar uma “técnica” ou “estratégia” de leitura, escrita; precisa, nessa aplicação, ter o entendimento de que tais problemas da sala de aula que se apresentam ao professor, à professora, estão inseridos em um contexto maior, em que os aspectos sócio-históricos também fazem parte tanto da detecção do problema quanto da sua resolução, articuladamente a seu conhecimento de especialista.

Nesse sentido, tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa de cunho etnográfico dão as ferramentas necessárias para a intervenção alcançar o que se idealizou no projeto do PROFLETRAS. Embora ambos os caminhos tenham balizas epistemológicas díspares, vemos que eles encaminham o pesquisador para uma pesquisa crítica e engajada quando se trata de perceber os problemas da sala de aula decorrem de problemas sociais em que estamos imersos. Mas, refletiremos sobre a presença da pesquisa de cunho etnográfico.

A ETNOGRAFIA NA VIVÊNCIA DA PESQUISA E INTERVENÇÃO

Como o mestrado profissional tem por objetivo a intervenção pedagógica na escola em que seus mestrandos lecionam, a todo um percurso para que se construa essa intervenção. A intervenção pede um procedimento que a organize tanto como instrumento de pesquisa, porque dela resultam dados que são analisados e sobre os quais o pesquisador se debruça para refletir sobre “o fazendo”, “o feito” e o “refeito”; e como material didático testado, que poderá ser utilizado pela professora em seu cotidiano (fora da pesquisa) e por outros professores, que, por ventura, decidam usar esse material. Mas a construção desse material e sua aplicação passa por um processo de diagnóstico, mediado por um procedimento de pesquisa.

Nesse sentido, a intervenção é construída a partir desse conhecimento ou reconhecimento que o pesquisador apreende nesse processo, por meios de uso de instrumentos que possibilitam a coleta de dados subjetivos e objetivos. Ou seja, ela só ocorre a partir de uma perspectiva metodológica, que guiará a construção, digamos, situada dessa intervenção.

Após isso, a intervenção se dá pela aplicação do instrumento que se caracteriza, no geral, por um conjunto de atividades construídas e organizadas em torno de Sequência didática, seja na perspectiva teórica sociointeracionista do Schneuwly e Dolz (2004), seja na perspectiva de Zabala (1998). Há também a organização em torno de Protótipos didáticos (ROJO, 2012). As atividades podem ser também organizadas em forma de oficinas e minicursos.

Essa intervenção sofre no decorrer dela toda, influência da metodologia de pesquisa escolhida para caminhar no processo. No caso em que estamos discutindo, a intervenção se dá no processo

de cunho etnográfico, fazendo com que haja a cada fase, posteriores reflexões e reformulações.

E por que isso? Temos que tratar dos problemas da linguagem seja da escrita, da leitura, da oralidade, análise linguística, e mesmo na perspectiva social e cultural da língua, tratar de identidade, autoria, tecnologias, precisaria de se ter uma compreensão para além deles, de modo que o sujeito em seu duplo papel, professor e pesquisador, entenda o fenômeno a partir daquele contexto, em que os agentes da pesquisa estão em plena interação, para daí fazer as perguntas certas para encontrar as respostas certas.

É aqui que a etnografia, como uma abordagem investigativa científica, parece contribuir para com as pesquisas que são desenvolvidas pelas mestrandas e mestrandos do programa, que por ela decidem caminhar.

Vale lembrar que nas dissertações analisadas, encontramos a expressão: “cunho etnográfico”, o que faz todo sentido, uma vez que não se realiza um trabalho de antropólogo em sua inteireza, mas se utilizam procedimentos, modo de ser que permitem estar em cunho etnográfico.

Vislumbramos que a adoção desse viés metodológico se dá em virtude de suas características que afastam a pesquisa dos modos tradicionais. Primeiramente, parece-nos que cunho etnográfico é uma ferramenta importante para se alcançar as metas estipuladas pela CAPES, sobretudo, por se trata de estudos que ocorrem em lugares em que a desigualdade social, processos de exclusão e situações sociointeracionais são uma constante, como vemos em várias escolas públicas baianas. As nossas mestrandas e mestrandos são professoras e professores efetivos de escolas públicas (municipais e estaduais) espalhadas pela Bahia.

Geralmente, lecionam em escolas localizadas em periferias. Tanto essas escolas quanto as mais centrais (sobretudo em Salvador)

têm como clientela alunos oriundos de comunidades carentes, sendo a grande maioria composta por adolescentes e jovens negros (pretos e pardos) pobres.

Esse contexto de pesquisa, com o qual muitos de nossos mestrandos se defrontam, implica ter um olhar que o leve a ter “uma análise holística ou dialética da cultura”, vista como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas (MATTOS, 2011, p.50).

Quer dizer, é preciso contextualizar os problemas da área da linguagem observados, aos que o aluno e o próprio professor estão submetidos, culturalmente, socialmente e historicamente, entendendo que, no curso da pesquisa, os atores sociais são participantes ativos e dinâmicos na transformação das estruturas sociais, levando em conta aquilo que apreçoam as diretrizes do programa de mestrado em seu projeto.

A construção do problema, nesse sentido, deve ser situado, no sentido de que arquitetura pressuponha o envolvimento do pesquisador com o local de pesquisa; uma observação atentamente da sua rotina na sala de aula em articulação a tudo que acontece a seu redor, às outras rotinas. A sala de aula não é isolada.

É o que sinaliza o excerto de uma dissertação analisada.

Ao investigar os motivos que levam os estudantes a quererem fazer a Oficina de Redação para Concurso tenho interesse em investigar como este grupo vive e como pensa o futuro, porque tenho como hipótese que suas experiências interferem diretamente em suas escritas. Daí a importância da etnografia – análise descritiva de determinado grupo – para tentar compreender a maneira de ver a vida, de acordo com a visão dos meus estudantes (RAMOS, 2018, p.40).

Aqui vemos que a pesquisadora lançou mãos de elementos da etnografia para investigar as motivações dos sujeitos em quererem participar de oficinas de redação. Saber como os participantes vivem,

como veem a vida e quais suas perspectivas de vida. Vemos, portanto, que a escolha metodológica faz com que a intervenção não se situe apenas no âmbito da habilidade, como se levar escrever estivesse descolado do viver. A pressuposição aqui, parece, é a de que conhecer, vivenciar a comunidade de forma situada, faz com que o trabalho de intervenção vá além de questões cognitivas, dando à pesquisadora uma compreensão maior do fenômeno de sua sala de aula.

Articular os problemas da sala de aula a um contexto maior, implica, portanto, que as perguntas de pesquisa devam ser formuladas, problema configurado e solução gestada a partir da observação direta, em um determinado tempo, do Habitus, ou melhor, do modo habitual de viver e de ser nesse espaço vivenciado seja no universo da sala de aula, seja no universo da escola.

OLHAR SOBRE SI E SOBRE O OUTRO: PROCESSO AUTORREFLEXIVO

Essa observação deve permitir ao pesquisador (professor) tornar estranho o sempre visto, uma vez que sua presença – não mais somente a da professora ou a do professor, mas, articuladamente, professor-pesquisador –, nesse universo de significação passe a lhe exigir reflexões e reestruturação do processo de questionamento e de autoquestionamento (MATTOS, 2011).

Como as que vemos no fragmento a seguir.

Na primeira disciplina cursada, Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional (LETE69), fui instruída a ler sobre as abordagens teóricas de investigação qualitativa, com ênfase nas pesquisas de cunho etnográfico [...] A partir deles, pude compreender que aquilo que eu tinha como verdade em minha

prática era uma proposta unilateral de ensino, pautada mais em um currículo preexistente e em crenças pedagógicas que me acompanhavam e que eu julgava fundamentais do que em oportunidades de letramento para os estudantes (COSTAMILAN, 2016, p.41).

Os pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. A pesquisa exige a estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, 2005).

Passa-se a estudar os problemas de aprendizagem e de ensino, não isoladamente, mas também articuladamente a tudo que acontece no entorno da aula, sejam acontecimentos previsíveis (rotinas escolares), sejam acontecimentos imprevisíveis (a falta de água, o toque de recolher na comunidade, a briga de facção, etc.).

Assim, esse lugar da docência cotidiana assume o lugar da pesquisa diária a fim de olhar "...para sua própria sala de aula como espaço de significação". E isso é uma característica do PROFLETRAS. De acordo com Mattos (2011, p.86):

O entendimento dos papéis sociais do professor em sala de aula e do significado que estes papéis têm para o contexto maior da escola constituem-se numa fonte inesgotável de informações para o entendimento dos processos interativos em sala de aula.

Portanto, o professor-pesquisador do PROFLETRAS, em uma prática de cunho etnográfico crítico, pode e deve pesquisar sua própria prática, como parte fundamental do processo de construção de conhecimento sobre a sala de aula, ao mesmo tempo em que são levados a terem desenvolvidas suas habilidades de observação, comparação, contraste e reflexão, de um modo sistematizado, capacidades importantes para uma investigação que visa, por meio de intervenção, à resolução de um problema.

O professor como pesquisador é, conseqüentemente, ator social importante na determinação daquilo que deve importar a ser pesquisado na sala de aula e fora dela. Mas, intervir em um problema não significa aqui o sujeito se colocar como uma espécie de “salvador da Pátria”, ou algo parecido, cujo processo não levaria em consideração o outro, tomado não como problema de pesquisa, mas problema a ser eliminado.

O princípio é o de que a construção da intervenção deve levar em conta não o interesse isolado do pesquisador em aplicar determinada teoria ou desenvolver determinado trabalho sem levar em consideração os participantes, seus contextos e o próprio problema. Mas ao contrário. É necessário que a pesquisa se volte para um problema detectado a partir do diálogo entre os atores envolvidos na problemática.

O modo de olhar os participantes envolvidos na pesquisa é fator muito importante para essa detecção. Quando nossas mestrandas e mestrandos estão em pesquisa, como já dissemos, temos ali o professor-pesquisador acompanhado pelo participante da pesquisa, que se torna parceiro desse percurso. Inclusive na subjetivação dos dados, momento em que não se deve excluir o olhar deste participante, tornando-o, nas dissertações, tão apenas objeto analisável.

Trata-se de uma pesquisa situada, como dissemos acima, em que se entende ser os sujeitos, pesquisador e pesquisados, uma “agência humana presente no ato de significar as contradições” que residem nas estruturas e nos processos interacionais. Olhamos para o estudante como objeto que será significado, mas também como como sujeito ativo no processo de significação (MEHAN, apud. MATTOS, 2011).

A intervenção, portanto, sob o olhar etnográfico, só tem sentido se ela resultar da interação entre professor-pesquisador e participante-parceiro, cujo resultado esperado, como já sinalizamos, é, de um lado, a sensibilização do problema por parte do mestrando e, de outro, a reflexão contínua e permanente para além do título de mestrado, no exercício de sua docência.

Assim, quando se trata de pesquisar e trabalhar as dificuldades dos nossos estudantes, parceiros da pesquisa, é preciso ter em mente que esse sujeito, essa agência humana, faz parte do ato de significar, por isso, não pode ter sua voz e/ou presença deixada de lado no processo do início ao fim. A voz do pesquisador não pode sublevar a voz do participante. Tem que dizer com ele, não sobre ele, ao tratar dos problemas que enfrenta nas aulas de Língua Portuguesa. Construir o problema e sua solução envolve, portanto, simetria de decisões, evidentemente, mediada pela pesquisadora, pelo pesquisador, mas sempre em interação.

Retomando o ponto de partida de nossa reflexão: por que o caminho de cunho etnográfico nas pesquisas realizadas no PROFLETRAS-UFBA, vimos que, no processo de construção da intervenção, cujo objetivo é a formação continuada do professor e da professora em pleno atuação, é necessário desenvolver e consolidar em sua prática a ação de reflexão ativa com vistas a processar mudanças em suas próprias ações pedagógicas.

Nessa mudança, o levantamento dos problemas que correm nas aulas de língua portuguesa deve se dar por um processo em que haja interação entre pesquisador-professor e participante-parceiro (estudante), buscando evidenciar que a problemática em que o estudante (objeto e participante da pesquisa) se encontra imerso resulta não só de problemas de habilidade e competência (fatores internos), mas também e sobretudo de problemas sociais e históricos em que todos estão inseridos.

Os procedimentos de cunho etnográfico, nesse sentido, desembocam em aplicações de atividades pedagógicas construídas a partir dos problemas apreendidos e significados voltando-se para a formação de professores de língua portuguesa com inovação na sala de aula e de “forma crítica e responsável”, sempre em processo de reflexão sobre as questões dos usos da linguagem, preparando-se para dar respostas

aos “desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem” (CAPES, 2020).

REFERÊNCIAS

CAPES. Educação à distância (UAB). **Programa de Mestrado Profissional em Letras** (PROFLETRAS). Acesso: 20. Set. 2020.

MATTOS, L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MATTOS, C. L. G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. *In*: MATTOS, L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In*: MATTOS, L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortes, 2005.

ESPÍRITO SANTO, A. T. M. Projeto de intervenção pedagógica voltado para o trabalho com o grafite como instrumento de inserção dos pressupostos da lei 10639/03 no plano de sequência didática (psd) do 8º ano do ensino fundamental do colégio militar de salvador. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

SOUSA, C. L. A. **Produção textual na escola e autoria**: como os textos escritos nas aulas de língua portuguesa podem ser autorais. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

SANTOS SOUSA, J. M. S. **Eu, o outro e tantos nós**: experimentações literárias no Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

JESUS, A. V. DE S. **Biblioteca na escola**: repensando ambientes de leitura, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

CARVALHO, M. R. A. **É para fazer o quê?** Uma experiência de autonomia e criatividade no trabalho com a tipologia injuntiva. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

RIBEIRO, S. C. S. **Esta é a nossa voz**: narrativas de vida dos estudantes do 7º ano do Colégio Estadual Reitor Calmon. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

NASCIMENTO, S. S. D. **A importância da consciência fonológica para o aprimoramento a escrita**: práticas de (re)alfabetização e letramento. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

SANTOS, A. O. N. S. **Produção de leitura e escrita de campanhas comunitárias**: um meio de atuação social em respeito ao princípio constitucional da cidadania 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

CONSELHO GESTOR. PROFLETRAS. Universidade Federal Rio Grande do Norte. **RESOLUÇÃO Nº 002/2018**, 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RAMOS, A. L. C. **Reflexões sobre a reescrita de/para reexistência: um projeto de letramento da oficina de redação para concursos na Escola Parque**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

COSTAMILAN, C. **Leitura em ação: uma proposta de oficinas como fomento às práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental II**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional – PROFLETRAS) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

4

Valdinar Custódio

**APLICAÇÃO
DE PRINCÍPIOS
VIGOTSKIANOS
PARA A VALIDAÇÃO
EM PESQUISAS
DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.4)

O PROFLETRAS NO CONTEXTO DAS PESQUISAS EM ENSINO DE LÍNGUA: NOVIDADE E DESAFIO

Em importante obra sobre métodos de pesquisa em ensino de língua, Nunan (1992, p. xi) faz uma observação que, embora proferida já há algum tempo e referindo-se a outro país, vale para o contexto acadêmico brasileiro de reflexão sobre o ensino e aprendizagem de língua materna:

Dentro da literatura sobre ensino de língua, há numerosos trabalhos contendo, no pior cenário, listas de desejo para a ação docente e, no melhor cenário, prescrições retóricas poderosas para a prática. Em ambos os casos, os preceitos tendem a ser exprimidos na forma de sabedoria recebida – em outras palavras, exortações por uma linha de ação em vez de outra são defendidas lógico-dedutivamente, em vez de o serem por meio de evidência empírica sobre o que os professores e os aprendizes realmente fazem, dentro e fora da sala de aula, quando ensinam, aprendem e usam a linguagem²⁴.

De fato, o que se percebe, no Brasil, é que, desde a década de 1980, muitos teóricos se dispõem a propor “prescrições retóricas” relevantes e consistentes, dentre os quais podemos mencionar Geraldí (1997), Antunes (2003), Possenti (1996), Bagno (1999) e Oliveira (2010). Contudo, por mais “poderosas” que sejam as propostas desses pensadores, é preciso assumir que a produção acadêmica com base no que ocorre efetivamente nas aulas de língua portuguesa não costuma

24 Tradução livre para “Within the language teaching literature there are numerous works containing, at worst, wish lists for teacher action and, at best, powerful rhetorical prescriptions for practice. In both cases, the precepts tend to be couched in the form of received wisdom – in other words, exhortations for one line of action rather than another are argued logico-deductively rather than on the basis of empirical evidence about what teachers and learners actually do, inside an outside the classroom, as they teach, learn, and use language”. Neste trabalho, apresentamos as citações em inglês traduzidas no corpo do texto, reproduzindo o trecho original em notas de rodapé. Nos próximos trechos, todas as traduções são de nossa responsabilidade.

ser uma forte tendência em nosso contexto acadêmico²⁵. A nosso ver, o advento do Programa em Rede do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – tem contribuído para a modificação desse panorama.

Ao exigir que os trabalhos de conclusão do curso apresentem uma proposta de intervenção, o PROFLETRAS possibilita a construção de um quadro científico inédito. Finalmente, começa a se concretizar a descrição e reflexão sobre o que ocorre, de fato, nas aulas de língua portuguesa do País. Torna-se possível, assim, testar, *in loco*, propostas pedagógicas de aprimoramento da aprendizagem que se embasam nas reflexões teóricas relativamente sistematizadas.

Esse movimento de exploração de um novo nicho acaba gerando desafios de natureza metodológica. Dentro desse escopo, julgamos relevante que o delineamento de uma pesquisa do PROFLETRAS, além de estabelecer como método a pesquisa-ação²⁶, procure caracterizar os seus procedimentos levando em conta, também, uma concepção de aprendizagem. Com base nisso, cremos que dominar os pressupostos de uma destas teorias – a saber, o sociointeracionismo à luz dos postulados principais apontados por Vigotski (2007) – permite que o pesquisador construa instrumentos didáticos que, postos em funcionamento nas aulas, poderão garantir maior validação à pesquisa. Passamos a desenvolver essa ideia nas próximas seções, desejosos de que a proposta explicitada traga contribuições concretas para os pesquisadores que lidam com a intervenção nos moldes preconizados pelo PROFLETRAS.

25 Como exceção, citamos alguns volumes da coleção “Aprender e ensinar com textos”, que tem como um dos coordenadores João Wanderley Geraldi.

26 Cf. Thiollent (2011) e Trip (2005).

VALIDAÇÃO INTERNA EM PESQUISAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Nunan (1992) considera a validação (*validity*) um aspecto fundamental para que se entenda o processo de análise de dados de uma pesquisa aplicada em sala de aula. Nas palavras do autor, a validação “tem a ver com a extensão com que uma peça de pesquisa realmente investiga o que o pesquisador supõe investigar”²⁷ (NUNAN, 1992, p. 14).

A validação, conforme descreve Nunan (1992), se efetiva em dois âmbitos: o interno e o externo. Trataremos, neste texto, apenas do âmbito interno. Nessa esfera, a validação deve preocupar-se com a relação entre aplicação e análise, devendo o pesquisador ter em mente o seguinte questionamento: “O design da pesquisa é tal que nós podemos, seguramente, alegar que os achados são um resultado do tratamento experimental^{28?}”²⁹ (NUNAN, 1992, p. 17). A validação interna reside, portanto, na competência do pesquisador em demonstrar a relação entre a intervenção proposta e o resultado obtido.

Em pesquisas do PROFLETRAS, pretende-se que um conjunto de ações, formulado pelo professor pesquisador, gere um efeito positivo no desenvolvimento dos aprendizes. Há, portanto, uma relação de pertinência entre essas duas esferas, que deve ser adequadamente validada. A fim de desenvolvermos essa discussão, é útil compreender os desafios de obtenção da validação interna no método da pesquisa-ação.

27 “has to do with the extent to which a piece of research actually investigates what the researcher purports to investigate”.

28 O questionamento atrela a validação interna ao método experimental, mas, como veremos posteriormente, a pergunta é pertinente para qualquer pesquisa em que se queira estabelecer a relação entre uma dada ação e o efeito dessa ação em um dado fenômeno.

29 “Is the research design such that we can confidently claim that the outcomes are a result of the experimental treatment?”

A pesquisa-ação se embasa, primordialmente, numa abordagem qualitativa. Defende-se, nesse tipo de abordagem, que a descrição e análise de alguns fenômenos podem se efetivar por condições multifatoriais, ou seja, a complexidade de tais fenômenos (como, por exemplo, os processos educacionais) precisa receber um tratamento metodológico-analítico igualmente complexo (NUNAN, 1992; THIOLENT 2011). Quando se trata de propor, no escopo da pesquisa-ação, uma correlação entre um fator específico e a modificação de um fenômeno, o modo de se compreender tal relação não se estabelece mediante a quantificação dos resultados, seja por levantamento numérico simples, seja por levantamento estatístico mais sofisticado.

Além disso, a pesquisa-ação, que, “além da participação, supõe uma forma de ação planejada” (THIOLENT, 2011, p. 13-14), busca valorizar a “busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” como contraponto a métodos nos quais “se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos” (THIOLENT, 2011, p. 13). Há, então, na pesquisa-ação realizada em sala de aula, a participação ativa do pesquisador, que, no caso do PROFLETRAS, atua como professor de uma turma da educação básica.

Segundo Thiollent (2011, p. 14),

Um dos principais objetivos dessas propostas [de pesquisa participante] consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos *problemas* da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de *ação transformadora* (grifos nossos).

A partir dessa descrição, admite-se que a pesquisa-ação parte de um problema cuja solução é proposta por meio de uma ação transformadora. Percebemos, nessa conjuntura, a emergência de um processo investigativo que se pauta por uma relação de causa e efeito:

acredita-se que a ação transformadora gerará um efeito positivo sobre algum aspecto da realidade do grupo participante, devendo a descrição do trabalho explicitar, de modo convincente, esse processo.

No universo do PROFLETRAS, essa costuma ser a tônica. As pesquisas partem de um aspecto de aprendizagem que o professor-pesquisador julga necessário desenvolver com mais pertinência. Traça-se um plano de intervenção, o qual deve contemplar a ação transformadora e que, por exigência do Programa, deve ser efetivado em, no mínimo, 20 horas-aula. Os dados obtidos durante a efetivação do plano e/ou em um momento avaliativo posterior a essa efetivação servirão de material para análise e discussão sobre a eficácia da proposta. O tratamento analítico, via de regra, se efetua por uma apresentação de recortes da situação experienciada, os quais seriam ilustrativos do aprendizado alcançado.

Esse modo de justificação – apresentar recortes reveladores do que ocorreu durante a intervenção – levanta questões importantes sobre a validação interna das pesquisas. Se tomarmos como base a pergunta fundamental (parafraseada a partir de Nunan, 1992, p. 17) – “O design da pesquisa é tal que nós podemos, seguramente, alegar que os achados são um resultado da intervenção?” –, algumas questões podem ser colocadas:

- Até que ponto é possível assegurar que os dados apresentados revelam, de fato, que foi a intervenção, e não outros aspectos, que garantiram maior qualidade do aprendizado dos estudantes?
- Como certificar-se de que os dados apresentados são fidedignos em relação ao verdadeiro desempenho dos aprendizes?
- Como atestar que os alunos passaram a dominar determinados conteúdos e/ou determinadas habilidades para além da intervenção propriamente dita?

Nossa posição é que a validação interna de uma pesquisa-ação da esfera educacional pode se beneficiar do entendimento (e consequente aplicação) sobre a teoria de construção da aprendizagem de Vigotski (2007), cujas linhas gerais apresentamos na próxima seção.

UMA PERSPECTIVA SOBRE A APRENDIZAGEM, SEGUNDO VIGOTSKI

É consenso que a teoria de Vigotski, complexa e multifacetada, implica tantos desdobramentos que é impossível e inviável tratá-los em um único texto. Seguindo essa condição, optamos por salientar, nesta exposição, três aspectos que julgamos importantes para a reflexão sobre o delineamento de uma intervenção nos trabalhos do PROFLETRAS. Trata-se das noções de que 1) a aprendizagem resulta de trabalho cognitivo organizado simbolicamente; 2) a aprendizagem resulta da interação; e 3) a aprendizagem institucionalizada pode ser pautada por um método focado na mediação.

Vigotski (2007, p. 3) propõe uma pergunta que serve como ponto de partida para sua concepção sobre como a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores³⁰: “Qual a natureza da relação entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?”. Para o pensador, a construção do intelecto parte de uma condição que faz parte do universo da criança desde cedo: o ser humano intervém no seu meio com o uso de instrumentos – objetos propriamente ditos, mas também o próprio corpo e a linguagem verbal.

30 Em Souza e Andrada (2013), tem-se que as funções psicológicas superiores, constituintes do intelecto, são memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção.

Vigotski relata algumas experiências em que crianças com domínio da fala (de três a cinco anos de idade), ao se verem diante de um desafio (por exemplo, pegar um objeto que se encontra fora do alcance imediato das mãos), tentam resolvê-lo usando não apenas os movimentos do corpo e alguma ferramenta disponível, mas também a fala. Falar enquanto age é, portanto, parte constitutiva da tarefa; é, também, um “instrumento” usado para intervir no meio.

Com o tempo, segundo o autor, a fala passa a ser mais que apenas uma descrição do agir, prestando-se também ao planejamento de uma dada ação. A partir do momento em que a linguagem é usada para fazer projeções, refina-se a capacidade de simbolizar. O “instrumento” linguagem sofre um salto qualitativo: além de colaborar para a ação concreta, passa a servir, também e principalmente, para a resolução de “trabalhos mentais”.

Na base do aprendizado, encontra-se, portanto, um trabalho cognitivo essencialmente simbólico, porque é mediado pela linguagem em ação. Claro que, uma vez estabelecida a função eminentemente simbólica da linguagem, isso será constitutivo do ser humano, de modo que o mesmo processo de trabalho cognitivo será realizado por aprendizes mais velhos: crianças maiores, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Relacionada a essa propriedade de simbolizar, existe outra propriedade intrínseca à linguagem dos seres humanos: a de relacionar-se. Uma das constatações para que Vigotski saliente que a construção do conhecimento resulta da interação social é a seguinte:

após realizar várias ações inteligentes e inter-relacionadas que poderiam ajudá-la a solucionar com sucesso determinado problema, subitamente a criança, ao defrontar-se com uma dificuldade, cessa todas as tentativas e pede ajuda ao experimentador. [...] O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher o hiato que a sua atividade apresentou (VIGOTSKI, 2007, p. 18).

A evidência trazida por Vigotski nos diz que a criança percebe que uma das formas de resolução de problemas se dá mediante a interação com o outro. Por isso, é possível afirmar que “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (VIGOTSKI, 2007, p. 18). Isso, por si, já seria suficiente para atestar a importância da função docente, além de redimensioná-la. Mas cremos que há, ainda, outra consideração relevante, no que concerne à estruturação da mediação.

Cole e Scribner (2007) apontam a singularidade de Vigotski quanto ao papel do método experimental em sua construção teórica. Segundo os autores, Vigotski tinha uma preocupação constante com a validação concreta de suas posições, daí ser absolutamente fundamental que houvesse comprovação empírica para suas postulações. Contudo, tal comprovação não se evidenciava mediante a esperada quantificação dos resultados de um experimento. Isso porque, no fazer científico de Vigotski e seus colaboradores “os dados críticos fornecidos pelo experimento não são o nível de desempenho como tal, mas os métodos pelos quais o desempenho é atingido” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. XXXIV).

O “experimento” em Vigotski se presta à possibilidade de reconhecer, na ação concreta dos sujeitos investigados, indícios reveladores de uma construção teórica sobre o conhecimento que se baseia no dinamismo do processo de evolução. Conforme a criança vai crescendo, os processos psicológicos intelectivos passam por mudanças qualitativas relevantes, nas quais têm papel fundamental, como já dissemos, o princípio do trabalho como ação (sobre o meio, inicialmente, e também sobre o pensamento, posteriormente) e a linguagem como ferramenta simbólica de caráter social. Além disso, o método de Vigotski aponta, também, para um modo de interação que estabelece relação com a prática educacional.

Os experimentos de Vigotski reservam um papel ao pesquisador que pode ser assumido, no contexto educacional, pelo professor, que passa a ser um “formulador de desafios”. Os desafios devem se prestar à construção de conhecimentos relevantes pelos aprendizes, resultado do trabalho deles próprios, mas auxiliado pela interação com sujeitos mais experientes. Nesse sentido, quando se fala que a aprendizagem é atravessada pelo aspecto sociocultural, é possível reconhecer, de um lado, que a interação é fundamental nesse processo; e, de outro lado, que, além da interação por si, a construção de conhecimento via escolarização pode se estabelecer mediante um modo de interação especificamente designado para essa construção, em que há uma mediação direcionada.

É com base nessa convicção que acreditamos que a construção metodológica de uma pesquisa do PROFLETRAS pode se beneficiar dos princípios vigotskianos elencados, os quais contribuem para garantir que a ação dos alunos-sujeitos da pesquisa seja devidamente orientada e analisada. Na seção a seguir, desenvolvemos essa proposta a partir de exemplos de pesquisas já realizadas.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE VIGOTSKI E A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES NAS INTERVENÇÕES DO PROFLETRAS

Anteriormente, pontuamos que a validação interna de uma pesquisa-ação precisa comprovar que uma dada prática de cunho transformador foi aplicada em um dado contexto e, como decorrência de tal prática, houve a superação de um problema atinente a esse contexto. Isso implica que, no caso específico do PROFLETRAS, já no planejamento da intervenção, o professor pesquisador precisa conceber as atividades

considerando, de um lado, que os aprendizes precisam trabalhar (no sentido vigotskiano) e, de outro lado, que a futura descrição da pesquisa precisa flagrar, de modo apropriado, o trabalho desses aprendizes.

Trata-se de uma construção passível de algumas falhas importantes, se não se der o devido valor à necessidade de validação. Pensemos a partir de dois dos questionamentos trazidos em seção anterior:

- Até que ponto é possível assegurar que os dados apresentados revelam, de fato, que foi a intervenção, e não outros aspectos, que garantiram maior qualidade do aprendizado dos estudantes?
- Como certificar-se de que os dados apresentados são fidedignos em relação ao verdadeiro desempenho dos aprendizes?

Para pensarmos melhor sobre isso, utilizemos uma situação ilustrativa do que ocorre nas pesquisas do PROFLETRAS. Uma das técnicas mais utilizadas nas ações de intervenção é a aplicação de uma atividade impressa estruturada, em que se coloca para os alunos um conjunto de questões sobre uma das dimensões do fenômeno que se quer trabalhar. A título de exemplificação, apresentamos o início de uma atividade estruturada presente na dissertação de Paes (2019, p. 152)³¹:

31 Paes tem como objetivo principal efetuar um conjunto de aulas que possibilitem o domínio estrutural bem como a construção de repertório para a produção de documentários com o título "O lugar onde vivo", tema da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa em 2019. A atividade mencionada equivale à etapa 3 do trabalho: "O lugar onde vivo: focalizando os problemas".

Figura 1 – Exemplo de atividade impressa aplicada em pesquisas do Proletras.

1. Em relação ao conteúdo, o que todos os textos têm em comum?

2. Em relação à forma como o conteúdo é apresentado, isto é, à estrutura do texto, o que os três têm de diferente um do outro?

TEXTO I	
TEXTO II	
TEXTO III	

3. Na sua opinião, qual dos três textos é mais lido pela população na sua cidade? Por quê?

4. É possível perceber, nos textos, a relação entre os autores e o lugar sobre o qual se fala?

	Sim ou Não?	Por quê?
TEXTO I		
TEXTO II		
TEXTO III		

Fonte: Paes, 2019.

A aplicação da atividade pode se dar a partir da seguinte sequência hipotética: entrega do material aos alunos, resolução individual das questões, correção/debate sobre as questões, reformulação das respostas e devolução do material ao professor. Como se trata de uma pesquisa, o processo de interação que ocorre em torno de uma atividade pedagógica como a de Paes deve ser descrito e analisado. Na análise, o professor pesquisador lança mão de algumas respostas dos alunos para comprovar que houve aprendizado bem-sucedido.

Pensamos que essa análise deve explicitar o processo de busca de respostas pelos alunos (o trabalho cognitivo que eles realizam), sob pena de não haver uma validação autêntica dos dados. Um caso indesejado, mas possível, é que as respostas fornecidas pelos alunos no final da atividade sejam meramente as respostas obtidas durante a correção da atividade, sendo, na verdade, a “resposta do professor”³².

³² Não estamos dizendo que isso tenha acontecido na dissertação de Paes (2019). Ao contrário, a dissertação da autora (orientada por nós) explicita (e põe em prática) a inspiração em Vigotski. A menção à atividade presente na dissertação serve apenas como ilustração para que se reconheça um tipo de produto usado nas intervenções dos trabalhos do Proletras.

Nesse caso, não é possível garantir que a intervenção propriamente dita, que deve contar com a mediação (e não a explicação definitiva) do professor, gerou aprendizagem, nem se pode garantir que os dados apresentados são fidedignos em relação a esse aprendizado.

Uma proposta para tentar controlar essa dificuldade é tentada no trabalho de Alves (2020), de cuja orientação participamos. O objetivo principal de Alves (2020, p. 7) é estimular uma tomada de consciência sobre “fenômenos relacionados à variação linguística a partir de práticas de compreensão textual, a fim de desenvolver a competência linguística dos estudantes”, alunos matriculados em uma turma de 3ª série do ensino médio. A pesquisadora aplica cinco atividades em que procura trabalhar os conceitos de heterogeneidade da língua, variação linguística, normas linguísticas, graus de formalidade e preconceito linguístico.

Após as duas primeiras atividades, (respectivamente, “De frente com a língua” e “A língua no espaço, no tempo e na sociedade”), Alves propõe um teste com cinco questões de múltipla escolha (quatro delas oriundas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) que versam sobre os temas trabalhados nas atividades, a saber, as diferentes dimensões (diatópica, diastrática e diafásica) que competem para a variação linguística. Durante a elaboração dessa atividade, em nossas orientações, sabíamos que a resposta “limpa e seca” às questões seria insuficiente para revelar, de modo pertinente, o processo de aprendizado dos alunos. Para sanarmos essa complicação, elaboramos um procedimento dividido em dois momentos.

Num primeiro momento, os estudantes responderam às questões propostas, escolhendo a alternativa que julgassem correta em cada uma. Além disso, eles justificaram a escolha das alternativas. Os estudantes foram informados de que, durante a resolução da atividade, poderiam tirar dúvidas com a professora. Ao final, Alves recolheu o gabarito e as justificativas.

Com a configuração dada a esse primeiro momento, é possível garantir que as respostas fornecidas revelam os conhecimentos construídos até o momento, e tais respostas podem ser consideradas como fidedignas uma vez que estão sendo formuladas anteriormente à “correção” da professora. Ressalte-se que, na análise de Alves, a reflexão sobre a aprendizagem, nesse estágio, contempla não apenas a escolha da alternativa correta, mas também a justificativa coerente para tal escolha. Julgamos que essa forma de proceder segue o princípio vigotskiano de que o conhecimento do aprendiz deriva de um trabalho cognitivo, entendido, aqui, como busca de uma resposta gerada por si mesmo, e não “entregue” pelo professor.

O segundo momento dá-se conforme a descrição de Alves (2020, p. 74-75):

Na aula seguinte, ocorreu o segundo momento da sondagem: a discussão sobre as respostas. Os alunos receberam novamente a folha com as questões impressas para que acompanhassem a leitura dos textos e das questões, e o gabarito 2, intitulado *Pós-discussão*, para que marcassem outra alternativa, caso mudassem de ideia sobre a resposta correta após ouvirem as reflexões dos colegas sobre cada questão. Eles deveriam também justificar por escrito a mudança no gabarito 2, e a professora não poderia intervir em nenhum momento, apontando o item correto, *mas apenas fomentando as discussões dos alunos até chegarem a ele* (grifo nosso).

[...] A professora ainda informou que só daria as respostas corretas ao final da discussão de todas as questões, depois que recolhesse os gabaritos 2 e as possíveis novas justificativas.

Mais uma vez, a intenção é construir uma situação de aprendizagem que possa ser analisada de modo a evidenciar o trabalho dos aprendizes na busca por uma solução para um “problema” (no caso, a escolha da resposta correta de uma questão), que se dá com a mediação da professora, ressaltando-se que tal mediação se efetua como um dos elementos nessa busca, e não como conclusão com o fornecimento

da resposta adequada. Desse modo, os dados obtidos nessa segunda parte, com eventual mudança de gabarito e novas justificativas dadas pelos alunos, são reveladores de como eles atuam no processo para mobilizar e transformar os conhecimentos explorados na atividade anterior.

É importante salientar que a maior preocupação no delineamento desses procedimentos foi buscar garantir que os dados apresentados seriam, até onde isso é possível, reveladores do processo de aprendizagem dos alunos e reveladores da importância da atuação docente. Com a aplicação desse procedimento, não foi vislumbrada uma comparação quantitativa dos acertos antes e após a participação da professora (embora tal quantificação tenha sido feita). O que se pretendeu mostrar foi que a mediação da professora, a qual priorizou a participação dos alunos e que não forneceu respostas definitivas antes do final, foi interveniente no processo de aprendizado. Cremos que a proposta apresentada aqui pode ser utilizada como recurso para aprimorar a validação dos dados, em consonância com a concepção de aprendizagem, amplamente assumida³³, que privilegia a ação do aprendiz.

Claro que, em muitas pesquisas do PROFLETRAS, uma explicitação mais “firme” do aprimoramento do desempenho dos alunos é o foco, e a pesquisa também deve ser delineada pensando-se em como a descrição desse aprimoramento pode ter o maior grau possível de validação interna. Cabe, então, pensar num arcabouço operacional-analítico que busque uma resposta apropriada para outro dos questionamentos já apresentados: como certificar-se de que os dados apresentados são fidedignos em relação ao verdadeiro aumento de desempenho dos aprendizes? Trata-se, aqui, de tentar garantir que a ação dos aprendizes seja reveladora não de uma resposta pontual a uma tarefa específica, mas sim de um domínio mais consistente da habilidade e/ou do conteúdo em tela.

³³ Essa é a concepção presente nos autores citados no início deste texto, que propõem orientações gerais sobre o ensino de língua materna, e presente também nos documentos oficiais sobre ensino, como os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1998) e a *Base nacional comum curricular* (BRASIL, 2019).

Para que percebamos a diferença entre essas duas possibilidades, trazemos o trabalho de Abreu (2020), cuja orientação também foi de nossa responsabilidade. A intervenção da pesquisadora se pautou por um conjunto de atividades que buscaram aprimorar a qualidade dos textos argumentativos de alunos da 2ª série do ensino médio, com foco na construção de relações discursivo-argumentativas³⁴. As atividades abordaram as diferentes camadas envolvidas na produção de um texto argumentativo: projeto de dizer, relação entre tese e argumentos, hierarquização de vozes discursivas, relações discursivo-argumentativas propriamente ditas.

Na última atividade impressa estruturada (“Construindo relações discursivo-argumentativas”), Abreu propôs que os alunos construíssem relações de causa-feito e de oposição coerentes com informações apresentadas no texto motivador (um artigo de opinião). A título de exemplificação, apresentamos a última questão da atividade:

Quadro 1 – Atividade de construção de relações de causa-efeito e de oposição.

1. Elabore uma tese para o tema exposto no texto.
2. Construa um argumento para a sua tese usando uma relação de causa e efeito.
3. Reescreva a tese e o argumento relacionando-os em um parágrafo. Se preferir, use o esquema a seguir:

Argumento PORTANTO Tese ou Tese PORQUE Argumento

4. Apresente um argumento contrário à tese do texto.
5. Escreva um parágrafo em que você relacione o argumento contrário e a tese do texto. Se preferir, use o esquema a seguir:

Argumento MAS Tese ou Tese PORÉM Argumento

Fonte: ABREU, 2020, p. 89.

³⁴ Trata-se das conhecidas *relações de sentido* (causa-efeito, oposição, condição, finalidade, conformidade, tempo etc.), muitas vezes trabalhadas somente no bojo da classificação de orações coordenadas e orações subordinadas adverbiais.

A rigor, a análise das respostas a essa questão poderia ser considerada suficiente para averiguar se houve melhora no desempenho da turma em relação à formulação das relações discursivo-argumentativas de causa-efeito e de oposição. Contudo, há dois pontos que nos chamaram a atenção durante o planejamento da intervenção:

- O primeiro é que um aumento no domínio de uma dada habilidade logo após um conjunto de ações pedagógicas específicas sobre essa habilidade é bastante esperado, mas a permanência desse maior domínio pode não ser garantida apenas com a atividade;
- O segundo é que um objetivo mais amplo do trabalho de Abreu era a melhora da qualidade dos textos dos alunos, sendo as relações discursivo-argumentativas uma estratégia a serviço dessa qualidade; a análise sobre esse objetivo maior, que poderia revelar um domínio mais seguro da habilidade, só poderia ser efetuada se os estudantes produzissem um texto (e não apenas parágrafos).

Com isso em mente, Abreu lança mão, no final de sua intervenção, de uma proposta de produção textual, direcionada aos alunos, que solicita a produção de um texto argumentativo sobre o papel das redes sociais como fonte de informações. Nas recomendações da proposta, figura o seguinte comando:

Ao escrever o texto, você deve obedecer à estruturação proposta a seguir:

Quadro 2 – Atividade de produção textual em que devem figurar relações de causa-efeito e de oposição.

- Inicie o texto contextualizando o tema (INTRODUÇÃO - PARÁGRAFO 1);
- Exponha o argumento 1 usando pelo menos uma relação de causa e efeito (DESENVOLVIMENTO – PARÁGRAFO 2);
- Exponha o argumento 2 usando pelo menos uma relação de oposição (DESENVOLVIMENTO – PARÁGRAFO 3);
- Conclua o texto reafirmando a tese que você defendeu (CONCLUSÃO – PARÁGRAFO 4).

Fonte: ABREU, 2020, p. 93.

O acréscimo da produção textual permitiu que a pesquisadora garantisse um contexto de verificação mais pertinente para o domínio da habilidade, já que o esperado é que os aprendizes construam relações discursivo-argumentativas que contribuam para a coerência de seus textos. Logo, não se trata, apenas, de dominar a habilidade em um contexto de aplicação mais específico, embora isso também seja importante, como uma etapa de um processo maior. Trata-se, também, de poder verificar se o melhor desempenho se evidencia em situações próximas ao que ocorre na prática comunicativa dos sujeitos, o que foi, de fato, concluído por Abreu.

Também no trabalho de Abreu, a prática calcada na reflexão de Vigotski (2007) está presente. Tanto na questão da última atividade quanto na produção textual, percebe-se que o foco continua sendo o trabalho do aprendiz. Esse é um trabalho socialmente orientado porque, no final das contas, as relações discursivo-argumentativas, na pesquisa, sempre estavam atreladas aos dizeres do outro ou do próprio estudante. Cabe à pesquisadora o papel de mediar, de modo sistemático, o processo de contato dos alunos com a habilidade, colaborando, como ela demonstra, para um desempenho mais eficaz da turma.

Óbvio é que nenhuma pesquisa pode atribuir a mais absoluta certeza de que esse melhor desempenho seria averiguado posteriormente, em outras produções textuais além da realizada durante a pesquisa. Nesse caso, estamos diante de uma situação que não mais compete ao escopo do que é possível um professor pesquisador construir e demonstrar. Para o que se inclui dentro do plausível, acreditamos que as soluções metodológicas apontadas são úteis para que tanto a elaboração da intervenção quanto a análise dos resultados tenham maior rigor, o que contribui para a necessária validação interna.

PALAVRAS FINAIS

As pesquisas do PROFLETRAS têm possibilitado diversas abordagens metodológicas dentro do escopo da pesquisa-ação. Neste capítulo, enveredamos por uma discussão que busca relacionar a operacionalização da intervenção e sua consequente análise a uma postura investigativa alimentada pela teoria de aprendizagem de Vigotski (2007). Intentamos mostrar que essa decisão pode contribuir para o reforço da validação dos dados, ao priorizar o trabalho cognitivo-linguístico do aprendiz e a ação mediadora do docente-pesquisador.

O processo de amadurecimento do Mestrado Profissional em Letras naturalmente se direciona para discussões como as propostas por esta obra, a fim de formar uma rede de acadêmicos e profissionais competentes para destringir as investigações sobre a sala de aula. Isso possibilitará a confirmação de algumas posições teóricas sobre o ensino, bem como efetivamente contribuirá para a almejada qualidade da educação básica pública. Esse projeto ambicioso une uma grande rede em todo o país, que acredita na força da ciência e prioriza a relação professor-aprendiz com vistas à concretização da justiça social por meio da igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Janieyre da Silva. **Proposta para o ensino das relações discursivo-argumentativas em textos de alunos do ensino médio**: um diálogo entre linguística textual e teoria da argumentação na língua. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=97556>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ALVES, Nathália Almeida. A pedagogia da variação linguística para o desenvolvimento da competência comunicativa: uma proposta de intervenção.

2020. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96179>> Acesso em: 27 de setembro de 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

COLE, Michel; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: COLE, *et al.* (Org.). **Formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silva Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. XVII-XXXVIII.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PAES, Amanda da Costa. **Proposta de leitura e produção do gênero documentário**: as práticas sociais e os aportes advindos da BNCC. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

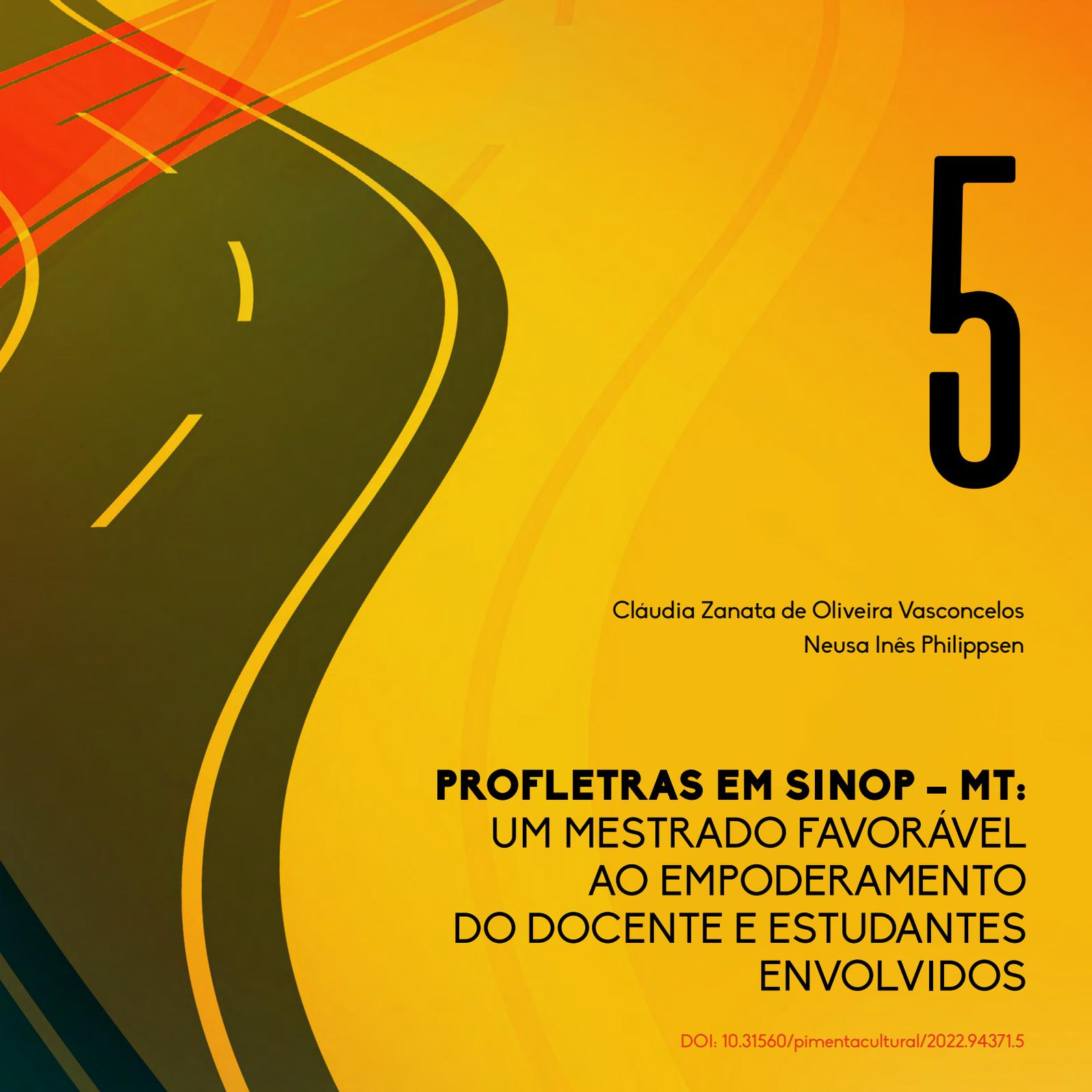
POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estud. psicol.** Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lng=en&nrm=i-so>. Acesso em: 25 set. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Formação social da mente**. COLE, *et al.* (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silva Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



5

Cláudia Zanata de Oliveira Vasconcelos
Neusa Inês Philippsen

**PROFLETRAS EM SINOP – MT:
UM MESTRADO FAVORÁVEL
AO EMPODERAMENTO
DO DOCENTE E ESTUDANTES
ENVOLVIDOS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.5)

INTRODUÇÃO

Este texto aborda reflexões acerca do ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e os diversos desafios que se apresentam ao professor mestrando até poder se tornar mestre. A distância do local, o investimento financeiro, a dificuldade burocrática para o afastamento necessário, as horas de estudo, a aplicabilidade do projeto de intervenção, enfim, parte dos processos necessários para o sucesso e conclusão dos estudos.

O PROFLETRAS se ampara no processo de pesquisa-ação, tendo em vista que este método é uma estratégia à disposição para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizá-lo para aprimorarem suas práticas e, em decorrência, melhorarem o aprendizado de seus alunos.

Além das especificidades técnicas, metodológicas e do rigor analítico característico da ciência, os projetos de intervenção desenvolvidos neste mestrado são direcionados para suprirem necessidades identificadas em sala de aula e assim serem construídos por cada discente que integra o programa para sanarem tais necessidades. Destacamos sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, pois a pesquisa-ação proporciona mudanças significativas nas turmas e escolas que têm o professor pesquisador ingresso nesta pós-graduação.

O currículo do Programa de Mestrado Profissional em Letras oferece em seus créditos atualização para o professor com formação em Letras e desperta no professor o impulso de buscar novas alternativas de ensino e aprendizagem, bem como, o incentivo ao uso de novas tecnologias de ensino, principalmente as voltadas às mídias digitais, as quais são necessidades urgentes no espaço escolar e em todas as áreas de ensino.

O PROFLETRAS provoca nos discentes professores a necessidade de mudança e sugere pesquisa e novas ações metodológicas, como confirma Brown (2001), a pesquisa-ação é uma forma de investigação que se aplica a projetos em que os pesquisadores buscam efetuar transformações em suas próprias práticas. Portanto, qualquer tipo de reflexão sobre a ação é chamada de pesquisa-ação.

A metodologia de pesquisa direcionada na maioria dos projetos de intervenção desenvolvidos no PROFLETRAS apoia-se e fundamenta-se nas concepções da pesquisa-ação conduzidas principalmente pelo sociólogo Michel Thiollent. Segundo este autor, a pesquisa-ação é definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Em um estudo realizado por Castro (2005) sobre a demanda da sociedade brasileira por profissionais preparados para gerarem respostas mais imediatas para o avanço de setores da economia e sociais, o autor destaca o mestrado profissional (MP) para formar professores como “o caso superespecial” e “a área que deverá receber mais atenção e apoio nos mestrados profissionais” (p. 22). Ainda nos termos do autor,

é dramática a escassez de professores de bom nível, em todos os níveis e em todos os azimutes do mapa do Brasil. E como não há bom ensino sem bons professores, se há uma prioridade mais prioritária para a CAPES é a formação de professores (CASTRO, 2005, p. 22).

Assim, fazer parte do PROFLETRAS significa um recomeço e um despertar diante da nossa profissão e das necessidades de aprimoramento das teorias e metodologias em sala de aula em razão de nosso maior interesse: a educação de qualidade.

Diante desta importância, concluímos ser imprescindível relatar nossa experiência bem-sucedida em forma de artigo, para procurarmos estimular outros profissionais mais a buscarem qualificação neste ou em outros programas e também, a partir da amostra interventiva que aqui registraremos, incentivarmos outros docentes a desenvolverem a proposta relatada ou a utilizarem como referência. Para tanto, este artigo traz, além deste tópico introdutório, o tópico seguinte, que apresenta o público-alvo do programa, assim como os seus objetivos e retrata a necessidade de aprimoramento profissional do professor mestrando.

Na sequência, expomos a tessitura teórica que auxiliou na fundamentação e condução da pesquisa, que culminou na sequência didática (SD) que é retratada em seguida; a partir dela descrevemos sobre o projeto de intervenção, o desenvolvimento da SD e, finalmente, apresentamos os principais resultados alcançados.

O PROGRAMA PROFLETRAS: PÚBLICO-ALVO, OBJETIVOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O público-alvo do PROFLETRAS é o professor que fez o curso de Letras e que atue na disciplina de Língua Portuguesa em turmas do ensino fundamental de escola pública municipal ou estadual. Para o ingresso neste programa, é preciso realizar uma prova seletiva e após o ingresso cumprir os créditos oferecidos, construir e desenvolver um projeto de intervenção e como trabalho final escrever uma dissertação acerca dos dados, avanços, acertos e erros obtidos durante o desenvolvimento do projeto.

Objetivos

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013), o Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS busca como objetivos:

- O aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- O declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental;
- O multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;
- O desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental;
- Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolverem múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambientes online e offline;
- Instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
- Indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;

- Salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim como, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- Aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- Instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

Com esses objetivos e considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o PROFLETRAS busca formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esses professores precisarão responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

O PROFESSOR MESTRANDO

O professor em busca de aperfeiçoamento por meio do mestrado profissional é um profissional que deseja aprimorar-se no contexto atual da educação e descobre que pode superar práticas acadêmicas excessivamente teóricas.

Os alunos ingressantes no PROFLETRAS, ao longo de sete anos de sua existência, desde o lançamento do programa em 2013, são discentes professores bastante mesclados em relação à idade e tempo de carreira, desde os recém-graduados até os que estão próximos à aposentadoria, mostrando assim que não só os jovens professores desejam aprimoramento profissional, mas também os atuantes mais velhos e mesmo aqueles que estejam próximos ao encerramento de sua carreira. (SANTOS, 2017).

Destacamos, ainda, a organização e o compromisso dos professores doutores envolvidos no processo que garantem a qualidade exigida pelo mestrado e apresentam inúmeras possibilidades de pesquisas nos respectivos *locus* de cada professor ingressante.

Dessa forma, visando como prioridade a melhoria da educação nas áreas de linguagens e letramentos, o empenho dos discentes professores e futuros mestres e mestradas envolvidos no programa, certamente, está trazendo mudanças significativas no ensino a partir de cada professor que por ele passa.

TESSITURA TEÓRICA

Os principais aportes teóricos desta pesquisa foram a Sociolinguística Educacional e a Reeducação Sociolinguística, ambos têm o propósito de quebrar barreiras existentes em relação ao preconceito linguístico e às variações, pois propõem o ensino da norma culta, seja na fala ou na escrita, sem o apontamento de “erros”. Ensinam a refletir sobre possibilidades e necessidades de melhoria e monitoramento da fala e escrita de acordo com o seu contexto de uso e sem estigmatizar a língua materna.

Para tanto, o embasamento teórico prioritário deste trabalho se dá pelos autores Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Marcos Bagno (2007) por apresentarem em suas teorias convicções de não ser mais possível apontar o “erro” do estudante sem reflexão, é preciso, sim, construir junto com ele a aprendizagem por meio de uma ponte de afinidades e valorizar seu falar, sua cultura, para, posteriormente, chegar-se ao foco principal da escola, que é a construção do conhecimento. Sendo assim, a partir dessas convicções buscamos desenvolver este estudo.

Percebemos que um dos fatores que atrapalham o desenvolvimento dos estudantes é acreditarem que não são dignos de falarem a variedade culta, por não conhecerem tal necessidade. Na escrita, este fato é menos recorrente. Também presenciamos algumas omissões de informações em relação à origem de seus pais ou deles próprios (principalmente os que eram da região Nordeste) e, conseqüentemente, de sua maneira de falar, suas variedades e seus sotaques, por acreditarem que o lugar de onde eles ou seus pais vieram os torne inferiores aos demais colegas de outras regiões brasileiras tidas como mais privilegiadas e valorizadas.

Dessa forma, visualizamos a necessidade de unirmos a aprendizagem com base nas teorias que enfocam a Sociolinguística Educacional ao projeto em questão, o qual desenvolveu atividades que tratam da necessidade de respeito à fala do outro, do aprimoramento desta comunicação por meio da cultura letrada, da desmistificação de pré-conceitos em relação às variedades de cada um e de que todos devem ter voz e vez. Neste sentido, Bortoni-Ricardo ressalta que:

A tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos [...]. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

Diante da discriminação existente entre os estudantes em relação aos modos de falar e à resistência em aprenderem a norma culta, os módulos desenvolvidos durante a construção do projeto pretendiam amenizar e apresentar aos alunos a existência de inúmeras maneiras de se falar e as adequações que devem acontecer para favorecer a ascensão de conhecimento, pessoal e social de cada um deles.

Além do que, refletir sobre possibilidades e necessidades de melhoria e monitoramento da fala e escrita sem estigmatizar a língua materna é papel da Reeducação Sociolinguística. Bagno (2007) nos explica que

A Reeducação Sociolinguística é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem, mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Não é possível desprezar, em nome da ciência “pura”, as necessidades e os desejos (legítimos) dos falantes da língua. Mas também não é possível, em nome dessas necessidades e desejos, deixar as coisas como estão, dominadas por uma ideologia linguística autoritária e excludente (BAGNO, 2007, p. 86).

Por sua vez, falar de variedade linguística e língua culta é um tema complexo, principalmente porque implica entendermos nossas origens e repensarmos algumas necessidades de monitoramento da fala e escrita em determinados eventos comunicativos e, como se sabe, mudar hábitos daquilo que está internalizado é muito difícil para todo ser humano, especialmente quando nosso informante de pesquisa é um adolescente.

Bortoni-Ricardo (2004) destaca que é muito importante que se desenvolva em sala de aula uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos, mas isto requer uma mudança de postura da escola - de professores e alunos - e da sociedade em geral.

A autora afirma também em suas pesquisas que em toda comunidade de fala há variação linguística, seja pertencente a um município, capital, estado ou país. E este fenômeno decorre de vários fatores:

grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho ou rede social. Na escola, os professores podem desenvolver com os estudantes a capacidade e dura tarefa de entender o outro. Aprender sobre variedades e normas acontece na escola, é nela também que a língua está viva e presente.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E METODOLOGIA DE PESQUISA

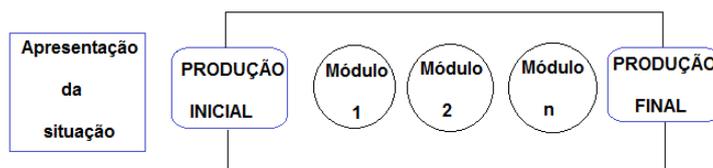
O projeto de intervenção “Gênero relato pessoal: da valorização da língua materna às variedades de prestígio” foi construído e desenvolvido na Escola Municipal Jardim Bela Vista em Sorriso MT (396 Km distante da capital Cuiabá), com 31 alunos, com idades entre 12 e 16 anos, do oitavo ano B, período matutino. Foi orientado pela Professora Doutora Neusa Inês Philippsen e executado por mim, Professora agora Mestra Cláudia Zanata de Oliveira Vasconcelos. O projeto foi desenvolvido no ano de 2019 e idealizado durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em Sinop – MT.

Para desenvolvermos as etapas do nosso projeto de intervenção, nos apoiamos nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que definem como “sequência” a “construção de oficinas de ensino-aprendizagem, isto é, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos”. Para os autores,

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97).

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: **apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, [...] e produção final**, como demonstra o esquema abaixo (cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly):

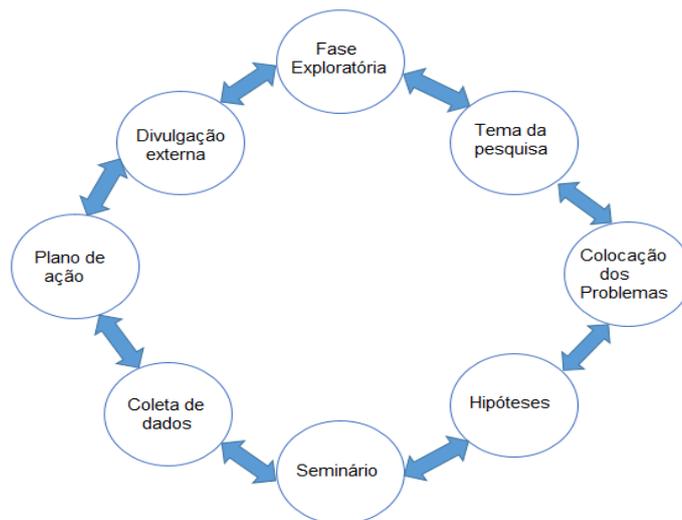
Figura 1 – Estrutura de base de uma SD.



Fonte: Adaptado de Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004.

Na figura 2, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, com base em Thiollent (2011).

Figura 2 – Metodologia da pesquisa, segundo Thiollent (2011).



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Thiollent, 2011.

Entendemos ter sido esta metodologia de pesquisa a mais apropriada para o nosso trabalho, por condizer com as afirmações do autor no sentido que a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Espera-se, assim, do pesquisador uma linguagem apropriada, e do mesmo modo os objetivos teóricos da pesquisa devem ser constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2011).

Por fim, usamos desta metodologia para desenvolvermos a pesquisa pautada nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, pois corrobora com a proposta deste tipo de pesquisa, sugerindo a busca pelo diálogo, interação, mudanças social e pedagógica, por meio dos módulos desenvolvidos no grupo pesquisado.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Objetivamos³⁵ neste trabalho desenvolver nos módulos atividades que reforçassem nos alunos a importância da nossa língua materna, das variedades que eles trazem e estimular neles a necessidade de conhecerem as variedades de prestígio para ampliarem suas variedades. Visamos também apresentar temas que gerassem discussão acerca da necessidade de eliminar o preconceito linguístico, preconceito este existente, inclusive, entre eles.

Além disso, projetamos ressignificar suas competências comunicativas enquanto seres humanos e sociais, independentemente da origem geográfica e do lugar de onde eles e suas famílias vieram, partindo

35 A justificativa para a utilização, no texto escrito deste artigo, do pronome na primeira pessoa do plural deve-se ao fato de que se trata de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), em que o investigador deve abandonar o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros.

da busca por respostas das seguintes questões: De onde eu vim, e meus pais? e qual é a minha história nesta cidade e nesta escola?

Buscamos, assim, por meio de produções escrita e oral e da construção de relatos de vida, promover a ampliação do vocabulário e melhorias nas linguagens oral e escrita dos alunos por meio de novos artefatos midiáticos. As produções culminaram em escritas de relatos, gravações de relatos, produções de imagens e seleções de fotos. Tudo o que foi produzido contribuiu para, finalmente, alcançarmos a realização da produção final, com a junção de todos estes elementos no documentário audiovisual.

Por meio dos módulos desenvolvidos no projeto de intervenção, expostos nesse texto, possibilitamos aos estudantes perceberem durante as atividades escritas e orais certas inadequações e possíveis adequações da escrita ou da fala. Foram praticadas atividades epilinguísticas, ou seja, atividades de compreensão e de reflexão, pretendendo-se despertar nos estudantes a necessidade de vencerem os percalços vivenciados na escola e na sociedade pelos usos inadequados da língua, sem ridicularizarem ou discriminarem os falantes, oportunizando a eles entender que é possível e necessário adequar a comunicação em certos eventos de linguagem, sejam eles orais ou escritos.

Assim, após detectados os problemas a serem pesquisados, buscamos respostas às seguintes perguntas de pesquisa: Como provocar no aluno a necessidade de aprender a norma culta e empoderá-lo em sua comunicação oral e escrita a fim de ampliar seu vocabulário e sua capacidade comunicativa? De que maneira expandir no aluno uma perspectiva de futuro e significar a importância de cada um como protagonista de sua própria história? De que forma despertar no aluno o valor do uso da norma culta, independentemente de suas variantes/variedades linguísticas, origem geográfica ou situação social, por meio de produções inovadoras que envolvam texto escrito, audiovisual e imagético?

Em busca de respostas às nossas perguntas de pesquisa, o projeto de intervenção partiu da hipótese de que o gênero relato pessoal proporcionaria uma maior liberdade e credibilidade para falarem e escreverem suas histórias. Aliamos o uso do papel às mídias digitais com o propósito de atrair os estudantes para que participassem e contribuíssem com a pesquisa.

APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O planejamento, a avaliação e as adaptações realizadas durante a construção do projeto garantiram um resultado positivo do trabalho, ainda assim percebemos que, mesmo ao levantarmos hipóteses e pensarmos atentamente em cada um dos módulos, nos deparamos com dificuldades e decepções em relação àquilo que buscávamos investigar, afinal são percalços pertinentes ao projeto de pesquisa.

Para que se compreenda de forma simplificada cada etapa, abaixo explanaremos a SD construída com a turma, seus objetivos específicos, atividades, materiais utilizados e duração dos módulos:

Apresentação da situação: Projeto de intervenção e gênero relato, do que se trata?

Objetivos específicos

- Explicar o que é um projeto de intervenção;
- Despertar interesse pela proposta;
- Entender as etapas de um projeto;
- Introduzir os temas variedades linguísticas e língua materna;
- Estimular os alunos a falarem sobre o tema;
- Motivar os alunos a escreverem o primeiro relato.

Atividades

1. Assistir slides ilustrativos e informativos elaborados pela pesquisadora;
2. Pausas para discutir as temáticas apresentadas e os módulos sugeridos;
3. Apresentação parcial do documentário 'Sotaques do Brasil'.

Material: Documento em vídeo, projetor multimídia.

Duração: 2 horas-aula.

Produção inicial: Escrita do primeiro relato pessoal.

Objetivos específicos

Escrever o primeiro relato pessoal apenas com o conhecimento prévio;
Analisar sua competência escritora e conhecimento ou não das características do gênero;

Observar as principais ocorrências de desvios morfossintáticos que se destacarem nos textos produzidos para nortearmos os alunos a aprimorarem sua escrita formal nas futuras produções.

Atividades

1. Escrever um texto partindo do entendimento de cada um em relação ao gênero relato pessoal.

Material: Papel, caneta e lápis.

Duração: 2 horas-aula.

Módulo 1: Apresentação do gênero relato pessoal e análise das primeiras produções.

Objetivos específicos

Apresentar aos alunos as características principais do gênero relato pessoal;

Refletir sobre possíveis inadequações ocorridas na escrita.

Atividades

1. Leitura do texto “O que aprendi com os refugiados e os imigrantes”, história relatada pelo repórter André Naddeo, na qual apresenta toda a sua vivência e experiência de vida ao viver em um campo de refugiados;
2. Interpretação oral e escrita sobre o texto;
3. Apresentação da estrutura e linguagem de um relato pessoal escrito.

Material: Texto impresso, caderno, caneta e lápis.

Duração: 2 horas-aula.

Módulo 2: Reestruturação do primeiro relato pessoal e elaboração de ficha pessoal para aluno e família.

Objetivos específicos

Identificar possíveis adequações e reescrita do primeiro texto;

Direcionar aproximação e envolvimento dos familiares e/ou responsáveis por meio do questionário enviado para eles responderem;

Saber sua localidade de nascimento, de seus familiares e suas impressões sobre a cidade onde vivem.

Atividades

1. Análise em duplas e reescrita ou adequação do primeiro relato escrito;
2. Leitura do questionário que deverá ser feito em casa com os familiares e/ou responsáveis.

Material: Caderno, caneta, questionário impresso.

Duração: 2 horas-aula.

Módulo 3: Customização de caderno e marca-páginas para diário individual de relatos.

Objetivos específicos

Desenvolver a criatividade;
Valorizar a personalidade e capacidade artística de cada um;
Criar um veículo que facilite para a pesquisadora a leitura dos textos;
Incentivar o registro das impressões deles sobre os módulos desenvolvidos durante o projeto.

Atividades

1. Decorar os cadernos com recortes impressos escolhidos por eles;
2. Confeccionar marca-páginas decorativos.

Material: Caderno, figurinhas impressas, tesoura, cola, canetinhas coloridas, fita adesiva, cola quente, pistola de cola quente, folhas de E.V.A (material emborrachado).

Duração: 2 horas-aula.

Módulo 4: Documentário ‘Sotaques do Brasil’ e questionário sobre preconceito linguístico.

Objetivos específicos

Conhecer o documentário que apresenta um sucinto mapeamento de parte das variedades linguísticas pesquisadas pelas autoras e linguistas Suzana Alice Cardoso e Jacyra Andrade Mota, integrantes do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil e ambas da UFBA (Universidade Federal da Bahia);

Entender que nosso país é composto de variedades linguísticas;
Saber mais sobre o aluno e sua visão sobre o preconceito linguístico.

Atividades

1. Discussão oral e relato escrito sobre o que viram e ouviram no documentário;
2. Questionário sobre preconceito linguístico;
3. Discussão sobre as perguntas sobre preconceito linguístico.

Material: Projetor multimídia, caderno e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 5: Visita à exposição de fotos e lançamento do livro “A história de Sorriso em fotografias”, de Eugênio Ernesto Destri e Vera Lúcia Destri.

Objetivos específicos

Entender o significado e a importância de registrar as memórias;
Conhecer a história do lugar onde vivem.

Atividades

1. Visita à exposição, observação, audição de palestras sobre a história de Sorriso e das pessoas que a colonizaram;
2. Relato escrito sobre a experiência vivida.

Material: Ônibus escolar para transporte, caderno e caneta para registro.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 6: Documentário “Humano”.

Objetivos específicos

Conhecer trechos de relatos orais de pessoas do mundo todo;
Entender que relatar é uma arte;
Compreender as histórias de alegrias, tristezas e superações.

Atividades

1. Assistir ao documentário;
2. Relatar uma das histórias nos formatos oral e escrito.

Material: Projetor multimídia, caderno e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 7: Visita ao museu virtual ‘Museu da Pessoa’.

Objetivos específicos

Ouvir histórias das pessoas;
Analisar seus falares e sua condição social;
Discutir o monitoramento linguístico utilizado ou não pelas pessoas em seus relatos orais.

Atividades

1. Assistir e escolher uma das histórias para analisar com o colega;
2. Apresentar a análise escrita para a turma ou para a professora.

Material: Computadores no laboratório de informática, fones de ouvido, caderno e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 8: Palestra com a professora Odila Bortoncello, uma das autoras do livro “Resgate histórico do município de Sorriso – Portal da Agricultura no Cerrado Mato-Grossense”.

Objetivos específicos

Conhecer pessoalmente a escritora de um livro;
Comparar o relato oral da escritora durante a palestra com os relatos documentados por ela no livro;
Complementar o conhecimento em relação à importância de registrar ou oralizar histórias.

Atividades

1. Audição da palestra e participação com perguntas orais depois da palestra;
2. Registro escrito de uma das histórias relatadas.

Material: Livro “Resgate histórico do município de Sorriso – MT”, caderno e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 9: Produção e análise individual do segundo relato pessoal escrito.

Objetivos específicos:

Verificar os conhecimentos adquiridos em relação ao gênero;
Aprimorar a escrita em relação ao primeiro relato.

Atividades

1. Escrever um relato pessoal;
2. Reestruturar o texto junto com um colega e a professora norteados pelas perguntas: “Como você analisa seu texto? Mudaria algo? Está bom assim?”.

Material: Caderno, lápis e caneta.

Duração: 4 horas-aula.

Módulo 10: Gravação e ilustração dos relatos pessoais.

Objetivos específicos

Motivar os alunos a compararem os relatos escritos com seus áudios gravados;
Entender em seus próprios textos o grau de monitoramento nas duas modalidades: oral e escrita.

Atividades

1. Gravação de relatos pessoais;
2. Ilustração com desenhos representativos de suas histórias.

Material: Celular, papel sulfite, canetinhas, lápis de cor.

Duração: 4 horas-aula.

Produção final: Documentário dos relatos audiovisuais.

Objetivos específicos

Documentar, por meio das tecnologias digitais, áudios e imagens, e produzir relatos multimodais;
Desenvolver a criatividade e enfrentar os desafios acerca do registro digital.

Atividade 1: Construção do roteiro.

1. Fotografar os desenhos produzidos pelos alunos;
2. Criar pastas para separar áudios e imagens;
3. Pesquisar e arquivar imagens na internet para os áudios dos pais e mães;
4. Tomar conhecimento dos programas *Filmora* e *InShot*;
5. Gravação da abertura do documentário;
6. Escolha de músicas para fundo musical dos áudios.

Material: Celular, computador, *notebook*, fones de ouvido, desenhos produzidos pelos alunos.

Duração: 4 horas-aula.

Atividade 2: Montagem do documentário.

1. Edição dos áudios e imagens.

Material: Celular, computador, *notebook*, fones de ouvido.

Duração: 8 horas-aula.

Atividade 3: Apresentação dos relatos audiovisuais e diários.

1. Apresentação do documentário audiovisual e exposição dos diários de relato durante a Mostra Pedagógica para toda a comunidade escolar.

Material: Projetor multimídia, diários dos relatos.

Duração: 2 horas-aula.

Totalizamos cinquenta e duas horas de aprendizado e desafios, sem contar os momentos de escrita, reflexão e gravações em casa, tanto dos estudantes quanto da professora pesquisadora, ressaltando-se que todos os módulos foram construídos, e em algumas circunstâncias adaptados, assim como sugerido pela SD, para que pudéssemos proporcionar aos alunos o máximo de aprendizado possível.

No decorrer do trabalho, houve muitos desafios, principalmente em relação aos registros escritos, o que nos fez pensar sobre o quão importante se faz um trabalho bem direcionado à escrita e à oralidade, pois somente assim os estudantes conseguem adquirir maior segurança em relação a eventos que envolvam estas modalidades.

Resultados

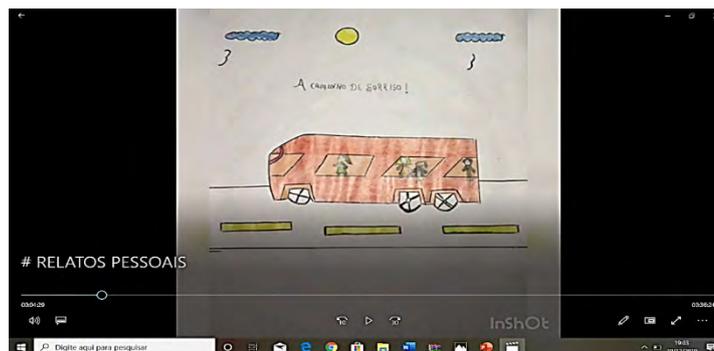
Resumidamente, podemos afirmar que os resultados foram promissores, levando-se em consideração o envolvimento dos estudantes, o engajamento de alguns pais e mães. A palavra resultado, por sua vez, não se resume ao final, pois projetos em que a construção envolve professor e aluno com um propósito de aprendizagem e levantamento de dados passam a ser exemplo para outros alunos, outros professores.

Além disso, a comunidade escolar foi beneficiada pelo desenvolvimento do projeto de intervenção, assim como a conclusão e divulgação do trabalho de conclusão servirão como fontes de pesquisa e inspiração para outros professores futuros mestres, ou não, pois este estudo pode acrescentar conhecimento e sugestões de práticas a qualquer professor que o queira reproduzi-lo ou adaptá-lo.

Dessa forma, sem desmerecer nenhuma linha e tipo de mestrado, damos destaque ao mestrado profissional, pois, além de toda a bagagem de conhecimento adquirido e dividido entre os professores envolvidos, a pesquisa-ação envolve diretamente os estudantes.

Todas as atividades desenvolvidas nos módulos foram detalhadas e documentadas no trabalho final³⁶. Dentre elas, podemos destacar a visita ao museu virtual “Museu da Pessoa”, local onde divulgamos os relatos gravados por nossos alunos, mães, um pai e a professora pesquisadora, que compuseram o documentário final do projeto. Abaixo apresentamos um dos inúmeros *prints* que documentam as produções dos estudantes, apresentadas na íntegra do trabalho final.

Figura 3 – Desenho ilustrativo no documentário.



Fonte: Arquivo produzido pela aluna A.K.V.S, 2019.

Os dados coletados por meio das metodologias desenvolvidas comprovam a necessidade urgente de se trabalhar com ações concretas que envolvam os estudantes e a família. As conquistas obtidas com o projeto de intervenção foram muitas, ainda que tivéssemos dificuldades para desenvolver o projeto, dentre elas elencamos: espaço, internet, conciliação da proposta com o currículo, falta de envolvimento por parte de alguns alunos e responsáveis, porém os pontos positivos superaram os negativos.

36 O trabalho final na íntegra está publicado na página <http://portal.unemat.br/profletras-sinop>.

Nosso projeto certamente marcou a vida destes alunos especialmente por poderem falar de suas frustrações em relação à aceitação de suas origens, de suas variedades e descobrirem que eles sabem sim “falar português”, ao contrário da crítica avassaladora de grande parte dos brasileiros que dizem que “não sabemos nem mesmo falar nossa língua” (BAGNO, 2007).

Os documentários assistidos, os registros dos alunos em seus diários, as discussões orais sobre cada um dos módulos, as histórias de vida de outras pessoas os fizeram entender o quão importante somos, independentemente de como nos comunicamos, e o mais importante: saber que podemos e devemos ampliar nossos conhecimentos em relação à nossa língua.

Abaixo apresentamos uma foto da página em que o documentário de nossos alunos, mães, pai e professora foi publicado.

Figura 04 – *Print* da página em que o documentário #RELATOPESSOAL foi divulgado.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

O Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo, com sede em São Paulo/Brasil, de histórias de vidas. Seu endereço virtual está disponível no *site* <https://www.museudapessoa.net/pt/home>.

CONCLUSÃO

Ingressar no mestrado profissional PROFLETRAS tornou-se uma oportunidade ímpar na vida de cada discente participante do programa, pois, ao partir do pressuposto de que todo professor precisa vivenciar novas experiências de aprendizagem e ensino, entende-se que os conhecimentos possibilitados pelo mestrado descritos neste artigo abarcam todos os requisitos necessários para a pontencialização de tais conhecimentos e para aliá-los à prática em sala de aula com vistas à melhoria da qualidade do/no ensino fundamental. Atualização é, portanto, a palavra que define o programa que mescla revisões de conceitos ao aprimoramento destes.

Os estudantes participantes desta pesquisa, certamente, levam consigo uma experiência concreta, pois o projeto os enalteceu como seres sociais e os fizeram sentir-se integrantes legítimos da cidade e da escola onde estavam. Projetos de intervenção como o nosso têm o poder de levar professores, alunos e a comunidade escolar à reflexão, principalmente em relação à constituição identitária e às relações de poder, que promovem discriminações e preconceitos às variedades linguísticas populares.

Como o próprio programa descreve em seus objetivos, “o professor ingresso no PROFLETRAS precisará responder aos desafios educacionais no Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise práticas sociais mediadas pela linguagem” (CAPES, 2013) e é por este motivo, também, que este mestrado se faz tão relevante.

A cada crédito cumprido percebeu-se o quanto se faz importante todos os direcionamentos, as indicações bibliográficas e o engajamento entre os professores que ministraram as disciplinas, pois, apesar de estarem seguindo um currículo e uma proposta previamente estipulada pelo programa, todos trabalharam para um só fim: a formação não só de professores mestres, mas também de profissionais que compreendam o novo formato de ensino e suas incontáveis possibilidades de reformulação e atualização, sem deixar de lado aprendizados adquiridos na graduação ao longo da carreira de cada um.

Nas duas primeiras seleções do PROFLETRAS, foram beneficiados com bolsa de estudos todos os integrantes ingressos, porém cortes em todos os setores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país, impediram a continuidade de distribuição das bolsas de estudo, todavia, mesmo com esse desestímulo da Coordenação nacional, a turma do PROFLETRAS 5/2018 enfrentou todos os obstáculos e concluiu com êxito o curso.

Dessa forma, diante dos resultados dos trabalhos de conclusão percebemos o avanço do profissional ingresso no mestrado e afirmamos o quão necessária é a ampliação de vagas, pois ainda são insuficientes as oportunidades de ingressar em mestrados, sejam eles profissionais ou acadêmicos, por entendermos que estes programas oportunizam a melhoria no mais importante setor que move a sociedade: a educação.

O estado de Mato Grosso ainda está distante de atingir grandes números de mestres ou doutores, como nas grandes capitais brasileiras, porém compreendemos ser importante salientar que os mestrados oferecidos, mesmo que em pouca escala, estão causando a diferença na vida dos ingressos e empoderando aquele que é, ou deveria ser, considerado um dos principais profissionais na vida de uma pessoa: o professor.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 240 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 264 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BROWN A, DOWLING P. **Fazer pesquisa/leitura de pesquisa**: um modo de interrogatório para o ensino. Londres: Routledge Falmer, 2001.

CAPES. Portal de Periódicos da Capes (2013). Disponível em: <http://www.PROFLETRAS.ufrn.br/documentos/341987536/documentos-de-criacao#.X2-R4WhKjIU>. Acesso em: 18 de set. 2020.

CASTRO, Cláudio de M. **A hora do mestrado profissional**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, L. I. S. Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. **Letras & Letras (UFU)**, v. 32, p. 16-45, mar. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

6

Aline Saddi Chaves

**A METODOLOGIA
DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
NO PROFLETRAS:
FORMANDO
PROFESSORES-PESQUISADORES**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.6)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento três pesquisas científicas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande. Fundamentadas na Análise Dialógica do Discurso (ADD) e no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as referidas pesquisas têm por objeto a transposição didática de gêneros discursivos oriundos de duas esferas sociais – discurso publicitário (anúncio) e discurso literário (conto e causo) –, com diferentes finalidades e resultados.

A metodologia da sequência didática (SD) orienta as propostas, constituindo-se de atividades modulares que visam, em primeira instância, ao aperfeiçoamento das competências comunicativas de escrita e oralidade em torno de um gênero discursivo, nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

Realizadas em escolas públicas de Campo Grande e Corumbá, as intervenções foram concebidas a partir das necessidades e dificuldades de aprendizagem, e seus resultados propiciam debates sobre questões como memória e identidade, indicando que a metodologia da SD permite trabalhar a dimensão linguística e textual dos gêneros discursivos, sem perder de vista as especificidades da esfera de atividade humana em que estes são produzidos e postos em circulação.

O capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, trato do referencial epistemológico e metodológico que fundamenta as pesquisas. Na sequência, apresento três pesquisas³⁷ orientadas com base na metodologia da sequência didática.

³⁷ A metodologia da SD orientou a proposta de intervenção didática de cinco pesquisas sob minha orientação no PROFLETRAS da UEMS de Campo Grande, mas neste capítulo apresento três dessas SDs, suficientemente representativas da metodologia empregada.

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: O DIALOGISMO NO CENTRO DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS

A entrada dos gêneros do discurso – para alguns, gêneros textuais³⁸ – na Didática de Línguas é frequentemente remetida aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), publicados pelo Ministério da Educação em 1997-1998. Os PCNs constituem-se em um documento norteador do agir didático-pedagógico, servindo de referencial para a elaboração de currículos escolares da rede pública e privada de ensino. Trata-se da primeira instrução governamental mais explicitamente concebida para formar professores- pesquisadores, haja vista suas sólidas bases teóricas e metodológicas, cujos efeitos se fazem sentir na divulgação científica de conceitos como discurso, texto, condições de produção, gênero do discurso/texto, enunciador, enunciado, intertexto, entre outros, que passaram a fazer parte do vocabulário do professor.

Na apresentação da obra de Schneuwly & Dolz (2004), Rojo e Cordeiro lembram, entretanto, que o ensino da língua portuguesa baseado em práticas reais de linguagem, isto é, em textos, remonta à década anterior. A autora cita, no caso do Brasil, a obra de João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula: leitura e produção*, publicado em 1984, como uma das primeiras tentativas de se instituir o texto como objeto de ensino da língua materna, rompendo com a tradição gramatical, tida como desvinculada das situações reais de interlocução a que o aprendiz estará exposto na realidade extraescolar.

38 Não entrarei no debate sobre o emprego do termo “discurso” ou “texto” na designação do gênero. Entre outras razões, defendo o emprego de “gênero do discurso” ou “gênero discursivo”, por compreender que o conceito se origina no pensamento do Círculo de Bakhtin. A esse respeito, cf. Chaves (2016, 2019).

Passados mais de vinte anos desde a publicação dos PCNs de língua portuguesa, inúmeros foram seus legados, dentre os quais eu destaco a vinculação do texto ao gênero do discurso, promovendo-se, desse modo, uma abordagem inovadora da língua enquanto objeto de ensino e aprendizagem: uma *atividade* linguageira e social, que se realiza por meio da compreensão e produção de textos pertencentes a gêneros do discurso. A citação a seguir é reveladora do protagonismo dos gêneros do discurso nos PCNs:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Uma tal forma de conceber teoricamente a língua/linguagem está alicerçada na teoria bakhtiniana do dialogismo, em que a metáfora do diálogo serve ao propósito de explicar o funcionamento da linguagem com base na relação que os enunciados de *um* locutor/interlocutor entretêm com os enunciados de *outro* locutor/interlocutor. Esse princípio se estende a uma concepção ampla de linguagem, relacionada à vida, “dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003, p. 348), podendo-se inferir que todo texto, materialização do discurso, dialoga com outro(s) texto(s), de forma explícita (intertexto) ou implícita (interdiscurso). Assim, todo enunciado é sempre uma resposta (réplica) a outro(s) enunciado(s), que lhe precedem historicamente. Daí também a ideia de que nenhum enunciado é inédito, e tampouco neutro:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. (...) O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Na teoria do dialogismo, o conceito de gêneros do discurso ocupa um lugar à parte. Com efeito, originado no contexto do pensamento e obra do Círculo de Bakhtin, o conceito resulta de um conjunto de reflexões, essencialmente filosóficas, sobre o funcionamento da linguagem sob uma perspectiva inovadora para a época. Naquele início de século XX, dominado pelo estruturalismo, um grupo de estudiosos russos³⁹ propõe a tese de que a língua é um fato social, sob nenhuma hipótese um sistema de signos sem relação com a realidade viva da interação verbal entre pelo menos dois falantes.

Para Bakhtin (2003, p. 262, grifos do autor), os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” concebidos no contexto de uma troca verbal simples (gêneros primários, oriundos da conversa informal) ou complexa (gêneros secundários, oriundos da escrita), e diferenciados, em meio à grande heterogeneidade dos discursos circulantes, por elementos mais ou menos prototípicos: tema, estilo e construção composicional. Além disso, e eis uma questão central, o todo do gênero discursivo está intimamente relacionado à esfera de atividade humana na qual ele é produzido e posto em circulação. Na citação a seguir, verifica-se, novamente, a influência da perspectiva dialógica nos PCNs:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21, meus grifos).

Formulada em diferentes escritos e sem uma unidade formal, a teoria do dialogismo obteve uma aceitação gradativa nas ciências da linguagem, tanto mais porque as primeiras traduções dos russos na

³⁹ Segundo Grillo e Américo, em glossário da mais nova tradução da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 371), o Círculo de Bakhtin era um grupo intelectual formado por Mikhail Bakhtin, Valentin Volochínov, Medviédev, Maria Iúdina, Matvei Kagan, Lev Pumpianski e Ivan Solertinski, entre outros.

Europa coincidiram com o desenvolvimento dos estudos da língua em contexto (Pragmática, Análises conversacionais, Sociolinguística) e, sobremaneira, dos estudos do texto (Linguística Textual) e do discurso (Análise do discurso).

Atualmente, a abordagem teórica que mais se aproxima dos estudos bakhtinianos é a Análise do Discurso. Sem adentrar as especificidades desta disciplina teórica originada na França nos anos 1960, pode-se considerar, a exemplo de Brait (2008, p. 10), que uma Análise Dialógica do Discurso (ADD) pretende dar conta da “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos”. A proposta de Brait está em consonância com o projeto do Círculo de fundar um estudo das unidades reais da comunicação, ou seja, os enunciados, o que Bakhtin (2003) denomina de Metalinguística, como explicado a seguir:

As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalinguística. Diferem radicalmente de todas as eventuais relações linguísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado (BAKHTIN, 2008, p. 320).

Nessa citação, o conceito de enunciado é central. Não se trata de uma unidade da língua-sistema, mas de “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Daí a metáfora do enunciado como réplica de um diálogo inconcluso, que figurativiza o “simpósio universal” (BAKHTIN, 2003, p. 348) da comunicação humana. Nesse sentido, os gêneros do discurso são “tipos de enunciados” que apresentam um certo acabamento, ocasionado, em última instância, pela passagem da palavra ao *outro*. A título de exemplo, uma canção responde a outras canções; uma propaganda dialoga com outras propagandas. Mas é preciso destacar que as relações dialógicas não encontram limites: um filme entra em diálogo com uma narrativa mítica, assim como um fato jornalístico pode ceder lugar a uma crônica ou a um conto.

A abordagem dialógica da linguagem desenvolveu-se a tal ponto, desde o final do século XX, que ainda hoje se encontra no centro da Didática de Línguas. Assim, na nova diretriz curricular nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁰, homologada em 2017, o texto, vislumbrando como produto de um dado gênero discursivo, permanece sendo o objetivo central do ensino e aprendizagem de línguas, como se pode verificar nesta citação:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/ campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BRASIL, 2017, p. 67).

É essa mesma concepção que sustenta a proposta teórica e metodológica do ISD.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO CONDUTA HUMANA

O ISD tem origem na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, em torno do laboratório de pesquisas GRAFE (*Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné*⁴¹). A perspectiva teórica do grupo se inscreve na psicologia da

40 "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)" (BRASIL, 2017, p. 7, grifos do original). Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 02 ago 2020.

41 Tradução: Grupo de pesquisa para a análise do francês ensinado.

linguagem, orientada por princípios epistemológicos do interacionismo social. Segundo Jean-Paul Bronckart, um dos iniciadores do ISD⁴²:

A inscrição na psicologia implica que, qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas, em última instância, como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas), cujas condições de aquisição e de funcionamento buscamos estudar (BRONCKART, 1996, p. 11, tradução minha).

Observa-se, desse modo, que o ISD situa a atividade verbal em termos de conduta humana, ou ainda, de “ações situadas ‘cujas propriedades estruturais e funcionais constituem antes de tudo um produto da socialização” (BRONCKART, 1996, p. 11, tradução minha). Está-se diante de uma abordagem fortemente influenciada por Vygotsky, mas também Habermas e Ricœur, o que por si só já indica uma posição oposta às abordagens estritamente cognitivistas na Psicologia e na Linguística (Chomsky).

Trata-se, portanto, de uma psicologia interacionista, um “projeto que vai além da linguística e que é de uma *ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem*” (BRONCKART, 2007, p. 20, grifos do autor). No que se refere à linguagem, o foco recai sobre suas dimensões discursivas e/ou textuais (BRONCKART, 1996, p. 12, tradução minha).

Neste ponto, o ISD encontra o pensamento do Círculo de Bakhtin. Bronckart (2007) explica que Bakhtin e Volóchinov mostraram a dependência dos gêneros do discurso aos “tipos de atividade humana” (BRONCKART, 2007, p. 21). Dialogando com Vygotsky, o autor afirma:

42 É preciso dizer que o ISD repercutiu no contexto brasileiro, por iniciativa do Laboratório de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, constituindo, desde então, uma rede de pesquisadores que muito contribuem para a vulgarização da teoria dos gêneros do discurso, com vistas a sua transposição no ensino e aprendizagem de línguas. Para uma compreensão mais aprofundada das pesquisas desenvolvidas no Brasil em torno do interacionismo sociodiscursivo, cf. Machado; Cristovão (2006) e Guimarães; Machado e Coutinho, citado em Bronckart (2007).

O ISD tomou a tese de Vygotsky (1934/1997), já formulada por Volochínov, mas que Vygotsky tentou validar experimentalmente, segundo a qual é a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural que é constitutiva do pensamento humano consciente (BRONCKART, 2007, p. 22).

Essa citação expressa uma das ideias predominantes na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017): a de que a “palavra” do locutor é sempre orientada para o *outro*, interlocutor. Assim, não é o pensamento que organiza a linguagem (tese subjetivista-idealista), nem tampouco a língua-sistema a via de entrada para o estudo da linguagem (tese objetivista-abstrata): são os enunciados lidos ou ouvidos que orientam a expressão verbal de um dado locutor. Estabelecendo que uma teoria da linguagem deve levar em conta a realidade viva da língua no âmbito de uma interação verbal concreta, Volóchinov afirma:

Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção. De fato, não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela situação social mais próxima (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

O ISD não se limita, contudo, a uma reflexão teórica e epistemológica no interior da psicologia social. Sua influência também se estende à Didática de Línguas. Os gêneros do discurso aí ocupam uma posição de destaque. A obra “Gêneros orais e escritos na escola” manifesta, desse ponto de vista, a culminância dos estudos sobre a transposição didática de gêneros textuais pela pluma de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), ambos da Universidade de Genebra.

A obra em questão reúne textos selecionados dos dois autores e de alguns colaboradores, apresentando, notadamente, a metodologia (procedimento) da sequência didática. Trata-se de uma das primeiras e mais bem-sucedidas propostas de didatização do conceito

bakhtiniano de gêneros do discurso, que, evidentemente, não foi pensado no quadro da Didática de Línguas, mas que se mostra fecundo na perspectiva do ISD.

No texto que introduz a obra, Schneuwly (2004) explica, assim, que os gêneros do discurso são um instrumento necessário para se abordar o problema da aquisição de linguagem. Substituindo o par sujeito-objeto pela tríade instrumento-sujeito-situação, o autor identifica no polo do instrumento o gênero discursivo, considerado um “me-gainstrumento” para agir em situações de linguagem. Essa concepção é embasada pelo fato de que os gêneros do discurso englobam diferentes níveis da atividade verbal: “tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 25). De onde se pode concluir que os gêneros do discurso são o objeto e o objetivo privilegiado do ensino e aprendizagem de línguas, materna e estrangeira, na linha do que preconizam os PCNs (1998).

Com base nessa tese, Dolz, Schneuwly e Noverraz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82) definem a sequência didática: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”; e explicam sua finalidade:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ, 2004, p. 83).

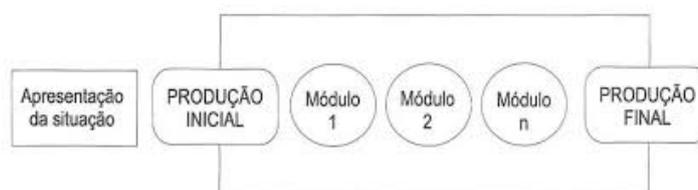
Deve-se observar, entretanto, que nem todo gênero textual é passível de se tornar um objeto escolar, razão pela qual os autores propõem um agrupamento de gêneros em torno de três eixos: (i) *Domínios sociais de comunicação*, (ii) *Aspectos tipológicos* e (iii) *Capacidades de linguagem dominantes*. Esses eixos correspondem, respectivamente, a: (i) *Cultura literária ficcional; Documentação e memorização das ações humanas; Discussão de problemas sociais controversos; Transmissão e construção de saberes; Instruções e prescrições*; (ii) *Narrar*;

Relatar; Argumentar; Expor; Descrever ações; (iii) Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil; Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo; Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição; Apresentação textual de diferentes formas dos saberes; Regulação mútua de comportamentos.

Como se observa, esse agrupamento leva em conta os gêneros textuais que devem ser trabalhados na escola, a fim de permitir o acesso dos aprendizes a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio. Mas, nesse percurso, o professor deve levar em conta os saberes já adquiridos dos aprendizes, bem como suas capacidades de linguagem. Desse modo, a escolha do gênero discursivo a ser trabalhado pelo professor deve prever um diagnóstico, assim como deve estar em consonância com o referencial curricular da escola, o que compreende os conteúdos a serem trabalhados, as finalidades da aprendizagem, entre outros aspectos que delimitam a elaboração da sequência didática.

A partir disso, é detalhada a estrutura de base da sequência didática (SD), transcrita a seguir:

Figura 1 – Estrutura de base da sequência didática.



Fonte: SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ (2004, p. 84).

A *apresentação da situação* corresponde à etapa inicial da SD, em que os alunos são expostos, direta ou indiretamente, ao gênero textual que constitui o objeto da SD. Segundo os autores, trata-se “do momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ, 2004, p. 84).

A *produção inicial* é a primeira tentativa dos aprendizes de elaborarem um texto escrito ou oral, devendo o professor orientá-los, sobretudo, quanto à situação de comunicação em que se desenvolve um dado gênero textual. Trata-se de uma etapa de diagnóstico das produções dos aprendizes, crucial para se definirem os próximos passos, isto é, os módulos.

Com efeito, os *módulos* são concebidos como sequências de atividades que visam a tratar os problemas levantados na etapa anterior, da produção inicial. Os módulos trabalham problemas de diferentes níveis: *representação da situação de comunicação* (elementos referentes à esfera humana de atividade segundo Bakhtin (2003), como a imagem do destinatário, da finalidade, de sua posição como locutor do gênero); *a elaboração dos conteúdos* (nível relacionado ao aspecto temático do gênero, como pesquisas, consultas, debates, tomadas de notas.); *o planejamento do texto* (nível relacionado à construção composicional do gênero, isto é, a estruturação mais ou menos tipificada do gênero textual); *a realização do texto* (nível relacionado ao estilo do gênero, manifestado na escolha das palavras, dos tempos verbais, do plano de texto).

Os autores recomendam um trabalho variado das atividades e exercícios na etapa dos módulos, como, por exemplo, *atividades de observação e de análise de textos* (textos completos ou fragmentos, comparações de textos); *tarefas simplificadas de produção de textos* (revisão de texto, transposição de um texto narrativo para um texto explicativo, completar lacunas, entre outras); *elaboração de uma linguagem comum* (atividade de comentários e críticas de textos, de modo a familiarizar os aprendizes com a linguagem técnica que passará a ser compartilhada entre a turma e o professor, e entre os próprios aprendizes).

A *produção final* corresponde à etapa final da SD, em que o aprendiz coloca em prática as noções e os instrumentos trabalhados nos módulos. Segundo os autores, a produção final pode servir de instrumento de avaliação somativa, necessária, entre outros motivos, para

o aprendiz tomar consciência dos elementos trabalhados em sala de aula, a partir de critérios avaliativos explícitos. Sobretudo, o que a etapa de produção final proporciona, tanto para o professor quanto para o aprendiz, é avaliar a apropriação do gênero textual trabalhado com base em um processo, cujas etapas são elaboradas com vistas a um fim. Dessa forma, evita-se uma prática baseada em conteúdos desvinculados ou, pelo menos, sem um trabalho planejado, progressivo, e visando a uma ação de linguagem. Por meio da metodologia da SD, o professor tem a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica e didática significativa, que permita ao aprendiz apropriar-se de novas capacidades de linguagem para (inter)agir socialmente.

A METODOLOGIA DA SD NO PROFLETRAS

Nesta seção, apresento três pesquisas orientadas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UEMS de Campo Grande/MS⁴³, área de concentração “Linguagens e Letramentos”, realizadas em escolas públicas nas cidades de Campo Grande (1) e Corumbá (2), entre os anos de 2016 e 2019.

As referidas pesquisas foram orientadas a partir do referencial teórico da Análise Dialógica do Discurso e da proposta metodológica do Intencionismo sociodiscursivo. Além de efetivarem os créditos em disciplina e participarem de eventos científicos, as pesquisadoras integraram o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Bakhtinianos (NEBA/CNPq/UEMS)⁴⁴, estabelecendo estreito vínculo com o universo acadêmico-científico.

43 O PROFLETRAS da UEMS de Campo Grande foi instituído em 2013. Atualmente, congrega 21 docentes, e até setembro de 2020, formou 79 mestres. Mais detalhes disponíveis em <http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional>.

44 O Núcleo de Estudos Bakhtinianos (NEBA) divulga suas ações por meio do Diretório de Pesquisas do CNPq e do site www.nebauems.com.br.

A seguir, são transcritos os resumos das dissertações, a fim de situar os procedimentos de cada pesquisa. Em seguida, apresento as sequências didáticas (SD) concebidas pelas pesquisadoras e teço comentários relevantes acerca dessas experiências de transposição didática de gêneros discursivos.

O primeiro resumo é da dissertação de Valquiria Aranda Ventura da Silva (2016), professora na Escola Estadual Rotary Club, na cidade de Corumbá-MS. Sua dissertação se intitula “O blog como suporte de divulgação do conto de ficção: uma proposta de intervenção didática no 9º. Ano da E. E. Rotary Club de Corumbá/MS”.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar e discutir os resultados de uma proposta de intervenção didática norteada pelo gênero textual conto de ficção, no intuito maior de desenvolver as competências de leitura e produção escrita de uma turma de alunos do 9º. ano da Escola Estadual Rotary Club, localizada em Corumbá/MS. Tendo como justificativas iniciais que o trabalho com gêneros textuais é altamente relevante para a formação letrada e social do aluno, trabalhamos com a hipótese de que o hábito de leitura fornece uma gama de conhecimentos da qual o aluno se apropria para adquirir autonomia na escrita. Além disso, considerando-se a importância dos multiletramentos na sociedade atual, propomos um trabalho associado a um processo de divulgação dos contos produzidos pelos alunos no suporte digital blog, uma ferramenta que auxilia no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, além de despertar o interesse e a vontade de aprender, de modo similar ao que ocorre quando o aluno está diante de um computador ou de um celular com acesso à internet. De cunho descritivo e quali-quantitativo, esta pesquisa está fundamentada nos estudos dos gêneros textuais/discursivos a partir de uma abordagem interacionista e sócio-discursiva da linguagem, no contexto da transposição didática. Os resultados da pesquisa apontam que a utilização de recursos inovadores constitui um desafio, tanto quanto uma fonte rica para um ensino e aprendizagem de línguas enriquecedor e motivador. Além disso, o trabalho com a noção de sequência didática permite ampliar os conhecimentos, incentivando o hábito de leitura e escrita, proporcionando, ainda, uma aprendizagem pautada pela coerência entre a teoria e a prática real e efetiva de circulação de textos.

Quadro 1 – Exemplo de sequência didática com o blog como suporte de divulgação do conto de ficção.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
O blog como suporte de divulgação do conto de ficção	
Apresentação da Situação	
<p><i>Interação oral: Você sabe o que é um conto?</i> <i>Reconto oral: Recontem um conto que conhecem.</i> <i>Leitura: “O conto que se apresenta” (Moacir Scliar)</i> <i>Interação oral: discussão do conto e definição do gênero na lousa</i></p>	
Produção Inicial	
<p><i>Produção escrita: conto original, a partir de imagens projetadas em Datashow.</i></p>	
<p>Módulo 1 <i>Organização textual do conto</i></p>	<p><i>Sala de informática: pesquisa sobre o tema: “Quais são os elementos que compõem uma narrativa?”</i> <i>Leitura: A menina dos fósforos (Hans Christian Andersen).</i> <i>Atividade coletiva: análise da organização do conto, a partir de discussões sobre tempo, espaço, protagonista, desfecho.</i></p>
<p>Módulo 2 <i>Elementos da narrativa</i></p>	<p><i>Vídeo: “Vestibulando digital-redação aula 3”.</i> <i>Leitura: “Poema tirado de uma notícia de jornal” (Manuel Bandeira). Conceituação: os cinco elementos da narrativa (personagem, tempo, espaço, narrador).</i> <i>Datashow: “Betsy” (Rubem Fonseca)</i> <i>Reescrita do poema de Manuel Bandeira em uma narrativa em prosa.</i> <i>Leitura coletiva das produções.</i></p>
<p>Módulo 3 <i>Enredo, discurso e foco narrativo</i></p>	<p><i>Vídeo: “Vestibulando digital-redação aula 4”, seguido de discussão coletiva.</i> <i>Leitura: “A missa do galo” (Machado de Assis).</i> <i>Atividade em grupos: identificar elementos do conto.</i> <i>Discussão coletiva sobre os resultados.</i></p>
<p>Módulo 4 <i>Conhecendo os vários tipos de conto</i></p>	<p><i>Sala de informática: “Um conto puxa outro conto” (vídeo).</i> <i>Pesquisa: conto de fada, maravilhoso, jocoso, mistério, suspense e de amor.</i> <i>Atividade em grupos: pesquisas sobre um tipo de conto e suas características estruturais; biografia do autor.</i></p>
<p>Módulo 5 <i>Como criar um blog</i></p>	<p><i>Sala de informática: oficina sobre como criar um blog.</i> <i>Questionário: discussões sobre características do blog.</i> <i>Vídeos: tutoriais sobre como criar um blog.</i> <i>Oficina: criação de blogs.</i></p>

<p>Módulo 6 Reescrevendo o conto</p>	<p><i>Análise linguística e correção coletiva:</i> explicações sobre ortografia, coesão e coerência.</p>
<p style="text-align: center;">Produção Final <i>Conto postado no blog da turma</i> http://sequenciadeumconto.blogspot.com.br</p>	

Fonte: SILVA (2016).

Na pesquisa de Valquiria Aranda Ventura da Silva (2016), observa-se a coerência entre a SD elaborada e o projeto do ISD de tomar o gênero como um megainstrumento para agir em situações de linguagem. Isso porque as produções dos alunos foram publicadas em um blog, o que constituiu um importante elemento motivacional. Com efeito, 84% dos alunos da turma realizaram a tarefa de produzir e publicar contos.

Uma análise dos contos revela elementos interessantes do ponto de vista de pesquisas futuras. Pois, embora produzidos por alunos residentes na cidade de Corumbá, coração do Pantanal sul-mato-grossense, os contos versam sobre temas recorrentes da literatura tradicional, bem como atualizam o estilo e a construção composicional clássica deste gênero. Assim, alguns contos abordam as seguintes temáticas: fauna africana, ilha, dinossauros, parque de diversões em Nova Iorque, casas assombradas, princesas, fada madrinha, casamento, entre outros.

Esses apontamentos corroboram a tese bakhtiniana do dialogismo, na medida em que, por suas características genéricas, os contos dos alunos reverberam uma certa representação do universo ficcional, em particular da literatura infanto-juvenil e fantástica, como nestas passagens:

Eles atracaram e caminharam pela ilha para conhecê-la melhor. Mas foram capturados por piratas que moravam na ilha e costumavam roubar embarcações que se aproximavam de lá. ("A ilha")

No verão de 2015 seis pessoas se reuniram para um projeto grande. Eles queriam construir um parque de diversões em Nova York, para isso eles compraram uma fazenda e começaram a trabalhar no projeto reformando fazendo alguns ajustes na fazenda. (“Parque de diversões selvagem”)

Em um belo dia ensolarado Alice passeava pelo campo quando conheceu o príncipe Eddy. Alice se encantou por aquele belo moço e ele por ela também, então eles no mesmo dia começaram uma relação amorosa. (“A princesa Alice”)

Bruno era um menino curioso que morava na selva da África. Um dia ele foi nadar na lagoa, mas não sabia que lá haviam seres estranhos, de outro mundo. (“O menino e o lobo”)

Já em outros contos, observam-se indícios de autoria mais diretamente relacionados ao universo local, como nestas passagens:

Era uma vez um menino preguiçoso. Um dia a professora de português pediu para sua classe fazer um conto, mas o menino não gostou muito da ideia e não fez a atividade. (“O menino preguiçoso”)

Essa é uma história sobre um menino que ajudava a sua família. Ele vendia pão caseiro de casa em casa. (“O menino do pão”)

Um grupo de amigos seguia viagem rumo a um acampamento quando sofreram um acidente, ninguém se feriu, mas o carro não funcionou mais. Os amigos pararam em frente a um milharal na beira da estrada a fim de pedir ajuda, mas depois de esperar um tempo e sem ninguém passar nessa estrada, duas pessoas do grupo resolveram pedir ajuda e em busca disso entraram no milharal e caminharam até encontrar uma casa, correram em direção a ela, mas não havia sinais de moradores, a casa parecia estar abandonada. (“O milharal”)

Essas produções escritas também revelam outros elementos igualmente ricos para serem explorados pelo professor-pesquisador: aspectos literários (foco narrativo, estrutura semiótica), gramaticais (pontuação, tempos verbais), textuais (coesão, intertextualidade), discursivos (memória discursiva, interdiscursividade).

Desse modo, o trabalho com textos pela metodologia da sequência didática fornece ao professor pistas de reflexão sobre elementos pontuais a serem aperfeiçoados, de caráter mais formal, ao mesmo tempo em que deixa à mostra a representação dos alunos sobre o gênero discursivo conto literário.

O segundo resumo é da dissertação de Jaqueline da Silva Borges (2018), professora na rede estadual de ensino na cidade de Campo Grande-MS. Sua dissertação se intitula “O gênero discursivo anúncio publicitário nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: aperfeiçoando a compreensão e a produção de textos”.

RESUMO

O ensino de língua portuguesa envolve habilidades de linguagem que devem ser desenvolvidas ao longo da vida escolar do aprendiz. Tal desenvolvimento tem seu princípio no ambiente familiar, mas é na escola que a sistematização desses saberes ganha espaço e se amplia. Logo, é necessário que se busquem subsídios teóricos voltados para o aperfeiçoamento do ensino da língua, de maneira que alunos e professores sejam protagonistas de um processo de ensino e aprendizagem pleno e efetivo. Para tanto, toma-se o gênero discursivo anúncio publicitário como objeto desse estudo, na concepção e aplicação de uma sequência didática que visa a ampliar a competência de compreensão oral e escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Temos como hipótese que o trabalho com o gênero anúncio publicitário apresenta diversas vantagens, dentre as quais podemos destacar os aspectos de familiaridade, de atratividade e motivação para a compreensão. Na medida em que esse gênero participa das práticas de linguagem habituais dos alunos, torna-se relevante e pertinente, a nosso ver, abordá-lo em ambiente didático, explorando sua organização formal (aspectos linguísticos, textuais) e funcional (aspectos discursivos, como a intergenericidade e a interdiscursividade), com vistas a apreender o(s) sentido(s) mobilizados pelo discurso publicitário enquanto prática sócio-histórica e ideológica. Esse estudo se baseia na perspectiva dialógica e sócio-interacionista da linguagem, na linha do que propõe o Círculo de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, e a Escola de Genebra sobre o tratamento didático dos gêneros. Acrescentam-se a esse quadro teórico-metodológico as contribuições da análise do discurso francesa e da linguística textual. Para um maior aprofundamento da esfera social da publicidade, buscamos subsídios teóricos nos estudos da Publicidade

e Propaganda. Nossa concepção é de que a linguagem se caracteriza como lugar de interação humana e comunicativa, onde ela se realiza em sua completude pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto social, histórico e ideológico situado. Essa abordagem interacionista e discursiva da linguagem converge com as propostas dos Documentos Oficiais norteadores do ensino no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 2 – Exemplo de sequência didática com o anúncio publicitário.

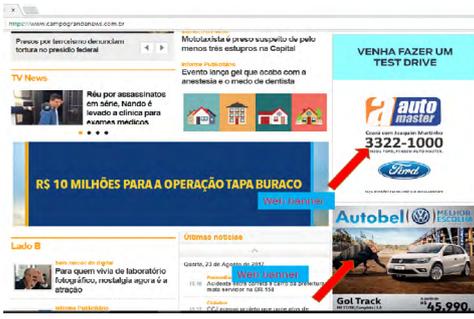
SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
O gênero discursivo anúncio publicitário nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: leitura de textos publicitários	
<i>Apresentação da Situação de Comunicação</i>	
<i>Produção Inicial</i>	
<i>Módulo 1</i>	O gênero anúncio publicitário em folheto/tabloide.
<i>Módulo 2</i>	O gênero anúncio publicitário na internet.
<i>Módulo 3</i>	A atenção aos anúncios publicitários que circundam o meio em que vivemos.
<i>Módulo 4</i>	O gênero anúncio publicitário no Rádio.
<i>Produção Final</i>	

Fonte: BORGES (2018).

Na pesquisa desenvolvida por Jaqueline da Silva Borges (2018), a sequência didática elaborada em torno do anúncio publicitário constitui um exemplo de trabalho sistemático com gêneros do discurso. Assim, as sete etapas da SD foram cumpridas ao longo de 4 meses (2 bimestres). A seguir, transcrevo o Módulo 2, revelador das possibilidades de trabalho com gêneros discursivos de um ponto de vista interacionista sociodiscursivo⁴⁵:

⁴⁵ Por uma razão de limite de espaço, não foi possível transcrever neste capítulo todas as atividades realizadas na SD de Borges (2018). Esta e outras dissertações podem ser consultadas em sua integralidade na página eletrônica do PROFLETRAS da UEMS/CG (cf. Referências bibliográficas).

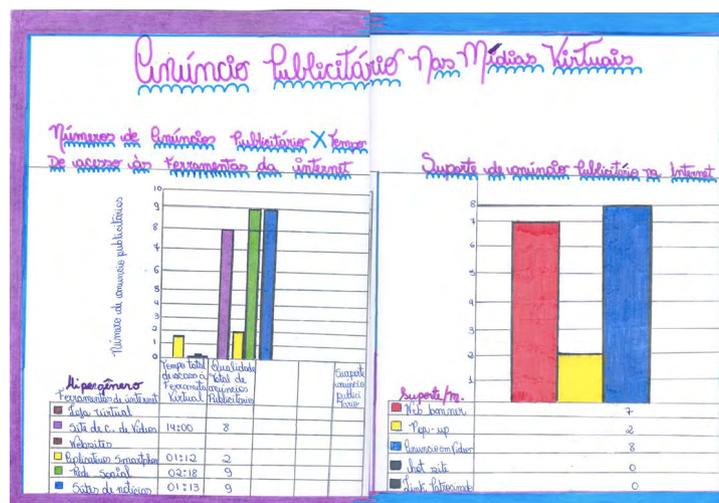
Quadro 3 – Módulo 2 da sequência didática com o anúncio publicitário.

Módulo 2	O gênero anúncio publicitário na internet
Objetivo Geral	Reconhecer a presença do gênero anúncio publicitário na internet e suas características.
Objetivos específicos	Reconhecer o nível de compreensão dos alunos sobre o gênero anúncio publicitário na internet e suportes específicos da rede virtual e aplicativos de celular; Estimular a observação dos elementos verbais e não-verbais presentes no gênero; Desenvolver o pensamento crítico diante dos anúncios; Estimular a leitura e compreensão dos textos.
Texto base	Anúncio publicitário <i>online</i> e aplicativos de celular.
Atividades	Observação e seleção de anúncios publicitários nos hipergêneros presentes na internet; Leitura e compreensão dos textos por meio da análise e comparação de dados; Estimular a análise crítica dos alunos quanto à publicidade na internet.
Metodologia	Em sala de aula, foram apresentados aos alunos os hipergêneros presentes na internet, que trazem consigo suportes do gênero anúncio publicitário, utilizando apresentação em PowerPoint em aula expositiva. Na sequência, apresentamos os prints das páginas analisadas pelos alunos.
	
Metodologia	Em um segundo momento, os alunos foram à sala de tecnologia da escola e acessaram websites, blogs, sites de busca, redes sociais etc., e também aplicativos em seus celulares, organizados em duplas, para um levantamento do número de anúncios aos quais foram submetidos durante o acesso. Durante a navegação, os alunos preencheram a tabela a seguir, e produziram gráficos representando os resultados dos dados obtidos.

Fonte: BORGES (2018).

A seguir, transcrevemos um dos gráficos produzidos pelos alunos:

Figura 2 – infográfico produzido por alunos.



Fonte: BORGES (2018).

Essa etapa da experiência mostra que a metodologia da SD abre espaço para múltiplas possibilidades de trabalho com gêneros discursivos. Neste caso, o levantamento feito pelos aprendizes acerca do número de anúncios a que foram submetidos durante o acesso a variadas plataformas de conteúdo (*websites*, blogs, redes sociais), levou-os a conhecer outro gênero discursivo: o infográfico. De meros espectadores/leitores, os aprendizes passaram a observar o fenômeno da publicidade por um viés profissional e até mesmo sociológico, como explica a pesquisadora:

De posse dos dados levantados, os alunos realizaram uma exposição oral – seminário – na qual interpretaram os dados e apresentaram aos colegas suas conclusões sobre a incidência dos anúncios publicitários. Foi observado, mediante os resultados do levantamento, que há uma sobrecarga de anúncios publicitários na internet. Um dos levantamentos apontou que, dependendo do perfil do usuário na rede social Facebook, uma pessoa pode ser exposta à veiculação de um anúncio publicitário, em média, a cada 20 segundos. Outro levantamento

realizado apresentou um anúncio publicitário a cada seis postagens de amigos na “linha do tempo” dessa rede social (BORGES, 2018, p. 95).

Essa SD ilustra, ainda, a relevância de se formar professores-pesquisadores, que se apropriam do fazer científico para transformar seu fazer pedagógico. Isso pode ser verificado na metalinguagem empregada pela pesquisadora ao término da pesquisa:

Assim sendo, o trabalho com a sequência didática em torno do gênero anúncio publicitário nas aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental possibilitou ampliar a habilidade de leitura dos alunos, o reconhecimento do gênero e os suportes que o veiculam, por meio de uma prática discursiva, multimodal e multimidiática de construção do conhecimento (BORGES, 2018, p. 114).

A esse respeito, Geraldi (2010) comenta a perda progressiva da autonomia do professor em gerir a própria aula, ocasionada, entre outros fatores, pela chegada da tecnologia. Nesse contexto, o professor perdeu sua função de mestre para a de controlador do tempo e facilitador da aprendizagem. Diz o autor:

É com o desenvolvimento das tecnologias que, a partir da segunda revolução industrial, e bem mais fortemente nos inícios do Século XX, outra divisão social do trabalho vai-se operar, construindo uma nova identidade do professor. Identidade cada vez mais aprofundada hoje pelas novas tecnologias da informação: o professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula (GERALDI, 2010, p. 86).

Para remediar essa situação, uma das soluções propostas por Geraldi é justamente o trabalho com textos, por meio das atividades de compreensão e produção oral e escrita. E nesse percurso, o que importa é que o professor ensine a escrever com a condição de assumir “os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado” (GERALDI, 2010, p. 98). Desse modo, abandona-se a ideia de planejamento “inflexível”, assumindo a aula como acontecimento, o que significa “eleger o fluxo do movimento como

inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado” (GERALDI, 2010, p. 100).

O terceiro resumo é da dissertação de Glaucia Adriana Alves da Cruz Silva (2019) professora em uma escola rural na cidade de Corumbá-MS. Sua dissertação se intitula “Compreensão e produção do gênero discursivo causo pantaneiro: oralidade, memória e identidade”.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa orientam que o papel do ensino desta disciplina é o de promover atividades que oportunizem aos aprendizes adquirir competências linguageiras relacionadas à compreensão e à produção de textos pertencentes a gêneros discursivos, sabendo adequá-los às necessidades de uso em cada esfera de comunicação em que estejam inseridos. Com base nessa diretriz didático-pedagógica, propusemos, nesta dissertação, uma sequência didática com o gênero discursivo causo pantaneiro, uma vez que os aprendizes já estão familiarizados com esse gênero. O causo é um gênero produzido, geralmente, nas regiões rurais do Brasil, justamente a região onde os alunos, participantes desta pesquisa, moram e estudam. Com base na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sócio-discursivo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), esta dissertação trata de uma experiência didática de intervenção em uma turma de 8º ano de uma escola rural situada em Corumbá/MS. O objetivo geral da intervenção é explorar um gênero discursivo presente no convívio dos alunos, com o fito de valorizar sua identidade cultural, evidenciando a riqueza dos recursos usados pelo homem pantaneiro, assim como colaborar para a preservação da tradição de contação de causos e encorajar os aprendizes a criarem seus próprios causos. Dentre os objetivos específicos, estão, além da apropriação do gênero discursivo causo, a identificação das marcas de oralidade presentes nessas narrativas, salientando a importância da oralidade para o desenvolvimento da escrita. O causo é um gênero discursivo que apresenta e valoriza a variante linguística falada no meio rural. Por meio desse gênero, pretendemos mostrar que há um espaço no discurso literário para esta variante, e que o texto oral se faz presente em nossas vidas. Assim, podemos usá-lo para enriquecer a prática em sala de aula, em rodas de conversa, tendo por base uma sequência de atividades organizada de forma sistemática. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, fundamentada no princípio dialógico da linguagem, desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo, com a contribuição da proposta metodológica de Dolz e Schneuwly acerca da exploração de gêneros textuais para fins didáticos. Os resultados desta pesquisa apontam para a importância e eficácia do ensino de língua materna pautado em atividades de reflexão do uso da língua, na perspectiva da formação de um indivíduo autônomo e protagonista da vida em sociedade.

Quadro 4 – Exemplo de sequência didática com o causo pantaneiro.

<p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</p> <p>Compreensão e produção do gênero discursivo causo pantaneiro: oralidade, memória e identidade</p>
<p>Apresentação da situação</p> <p><i>Vídeo:</i> “Causo do soldado” (Geraldinho); <i>Interação oral:</i> hábitos de leitura do gênero; <i>Datashow:</i> gravuras de anúncios publicitários com contadores de causos; <i>Explicação:</i> diferenças entre causo e conto.</p>
<p>Produção inicial</p> <p><i>Produção escrita:</i> causo relacionado à identidade cultural da região do Pantanal sul-mato-grossense.</p>
<p>Módulo 1 - Identificando elementos da narrativa oral no causo pantaneiro</p> <p><i>Explicação:</i> marcas de oralidade, repetições, uso de linguagem não verbal, pausas, regionalismos, variação linguística, onomatopeias; <i>Vídeo e questões:</i> “Urso polar no Pantanal”; <i>Socialização:</i> reflexão sobre os elementos do causo.</p>
<p>Módulo 2 - Identificando a tipologia textual do gênero</p> <p><i>Atividade em duplas:</i> pesquisa sobre elementos da narrativa; <i>Leitura e análise:</i> “O causo da onça que apanhou um toco” (transcrito por Ricardo Pieretti Câmara); <i>Vídeo e discussão coletiva:</i> “Sandoval e a vingança da onça”, causo em forma de cordel.</p>
<p>Módulo 3 - O discurso, foco narrativo e enredo do gênero</p> <p><i>Atividade em grupos e socialização:</i> leitura de causos pantaneiros (Ricardo Pieretti Câmara).</p>
<p>Módulo 4 - Identificando tema e estilo do gênero</p> <p><i>Vídeo:</i> “O causo da onça de mão torta”; <i>Discussão coletiva:</i> elementos da cultura pantaneira; <i>Questionário e socialização:</i> costumes, tradições, tempo, espaço, regionalismos pantaneiros; <i>Atividade colaborativa:</i> glossário com expressões do regionalismo pantaneiro.</p>
<p>Módulo 5 - Transcrição do texto oral para texto escrito e análise do texto (tema, estilo e estrutura composicional)</p> <p><i>Vídeo:</i> “A menina que sumiu na mata” (contado por Almir Sater); <i>Atividade colaborativa:</i> transcrição do causo oral, com discussões sobre pontuação, discurso direto, etc.; <i>Questionário:</i> retomada dos módulos anteriores.</p>

Módulo 6 - Coleta de causos da região

Registro: coleta em áudio ou vídeo de um causo do convívio familiar;
Sala de mídia: transcrição e registro escrito dos causos.

Módulo 7- Produzindo um e-book

Sala de informática: digitação e publicação dos causos em e-book;
Pesquisa: e-book (divulgação, vantagens, desvantagens, tutoriais).

Módulo 8 –Reescrevendo o causo pantaneiro

Reescrita e leitura coletiva: causos transcritos

Proposta de produção final e divulgação

Divulgação dos causos em formato e-book

Fonte: SILVA (2019).

Na pesquisa de Glucia Adriana Alves da Cruz Silva (2019), o produto final, concretizado sob a forma de e-book, denota a coerência com um dos objetivos do PROFLETRAS:

9. instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental, a fim de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição⁴⁶.

O e-book em questão está subdividido em dois capítulos: *Causos transcritos* e *Causos produzidos*. Em uma proposta coerente, ainda, com referenciais curriculares como os PCNs (1998), a atividade de transcrição de causos orais, coletados no ambiente familiar, deu origem a uma reflexão sobre a variação linguística. Assim, ao produzirem seus próprios contos, os aprendizes puderam se conscientizar sobre questões relacionadas à norma social e linguística, de que dão prova esses dois excertos, respectivamente, de um causo transcrito e um causo produzido.

⁴⁶ Disponível em http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional/objetivos. Acesso em: 14 set 2020.

O jacaré que pulou no barco

“Lá em casa, enchia bastante aí, né. Nessa época nós morava no Porto da Manga, nossa casa era de palafita, tinha qui sê purquê na época da cheia a água chega di subi até três metro.

Aí, eu tinha cinco ano e meu irmão tinha sete, e nós era bem artero memo hehehehe. Nesse dia nós saiu prá mexer com vida de jacaré, aí quando vimu de longe um jacaré. Daí ele fundô, aí eu com ele (o cotandor e o irmão), ele no bico da canoa, eu na ponta da canoa. Fomo, fomo chegano. Chegamu lá perto, ele falô:

– Tem um troço preto bem aqui. E eu falei:

– Então cutuca ele com a zinga.

Aí na hora que ele cutucô ele, o jacaré pulô por cima da canoa e nós tchaaaaaaa pá dentro da água e saimu correnu no meio daquele brejo. Nós curri, curria iguar foguete cum medo desse jacaré.”

Contado por: Seu Aparício

Transcrito por: I. C.

Figura 3 – Ilustração do causo “O jacaré que pulou no barco”.



Fonte: E-book “Causos pantaneiros: preservando tradição e identidade do homem do campo” (cedido pela organizadora).

O cachorro herói

Essa história que eu vou contar é sobre o solitário Tônico. Tônico era um homem tão mal, tão mal que ninguém queria ficar perto dele. Então ele era solitário. Não tinha ninguém pra conversar e nunca ninguém visitava ele. Morava sozinho com um cachorro lá naquela casinha abandonada perto da fazenda Paiolzinho. Esse cachorro era o melhor e único amigo que ele tinha. Tudo que ele fazia era junto com o cachorro, ele ia caçar, levava o cachorro, ele ia nadar, levava o cachorro, ele ia pescar, levava o cachorro. Então, um dia Tônico foi caçar porco do mato pra comer e começou arrumar a espingarda e partiu pro campo com o cachorro atrás da caça. Só que ele ao invés de ver um porco acabou dando de cara com uma baita de uma onça pintada. Tônico ficou desesperado, mas resolveu enfrentar o bicho e falou:

– Pode vir sua mardita, que eu quero distripá você. E vai sê no facão sua mardita. Pode vir.

Conto produzido por R. M.

Como é possível observar, o primeiro texto segue o padrão da variante oral característica do causo pantaneiro, tal como o aluno o ouviu e procurou transcrever. Aparecem, assim, marcas da língua falada pelo homem pantaneiro, em diferentes mecanismos: interjeições (“aí, né”), onomatopeias (“tchaaaaaaa”), repetições (“fomo, fomo chegado”), ausência de concordância nominal (“cinco ano”), pronúncia típica da variante rural (“vimu”, “chegamu”), variação morfológica em nível de regência verbal (“a água chega di subi”), regionalismo (“zinga”), entre outros.

No segundo texto, produzido pelo aluno, a tomada de consciência da norma padrão da língua portuguesa pode ser constatada no emprego monitorado da língua portuguesa, nos mecanismos coesivos de conexão (“então”) e referência (“esse cachorro”), na percepção dos diferentes registros de linguagem. Note-se, a esse último respeito, que a fala do narrador segue a variante padrão da língua, ao passo que a fala da personagem é representada pela variante típica do contador de causos pantaneiro (“mardita”, “distripá”, “sê”).

Nessa experiência de transposição didática do causo pantaneiro, o aluno demonstra sensibilidade ao estilo prototípico do gênero, ao lançar mão de recursos expressivos da narrativa oral, tais como a repetição (“tão mal, tão mal”), o léxico de afetividade (“o solitário Tônico”, “lá naquela casinha abandonada”), o registro de linguagem coloquial (“prá comer”, “baita”), o paralelismo (“ele ia nadar, levava o cachorro, ele ia pescar, levava o cachorro”). Todos esses elementos conferem ao texto “*tonalidades dialógicas*” (BAKHTIN, 2003, p. 298, grifos do autor), isto é, um ritmo e uma cadência que ecoam o causo pantaneiro, manifestando que o processo autoral constitui uma tomada de posição valorativa com relação à língua/linguagem.

Por todas essas razões, a SD de Silva (2019) mostra a produtividade de se trabalhar com a perspectiva interacionista sociodiscursiva, ao mesmo tempo em que aponta outros caminhos para este programa metodológico, rumo à valorização das identidades locais, levando o aprendiz a se colocar no lugar do *outro* e, ao mesmo tempo, a compreender o lugar da norma padrão no discurso escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentei três pesquisas desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras da UEMS de Campo Grande, enfocando os procedimentos adotados e a metodologia da sequência didática, que embasou a transposição didática dos gêneros discursivos conto de ficção, anúncio publicitário e causo pantaneiro.

Concebida no quadro do Interacionismo sociodiscursivo voltado para a Didática de Línguas, esta metodologia não é nova e tampouco definitiva. No entanto, arrisco-me a afirmar que, aliado a uma sólida base teórica, este procedimento metodológico permite ao professor não somente construir, como também avaliar sua prática em sala de aula e seu próprio agir professoral.

À guisa de conclusão, uma análise dos resultados obtidos aponta para duas direções no que concerne a pesquisas futuras. Por um lado, a metodologia da SD revela-se produtiva não somente para promover o contato do aprendiz com atividades discursivas, com vistas à apropriação do gênero discursivo trabalhado, mas, igualmente, para não considerar o fato linguístico isolado do fato social subjacente.

Por outro lado, a elaboração de sequências didáticas pela ótica da Análise Dialógica do Discurso e do Interacionismo sociodiscursivo contribui para formar professores-pesquisadores, devolvendo-lhes sua vocação primeira: mestres que fazem da aula um acontecimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 9-31 .

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso 22 jul 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. Trad. Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (organizadoras). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. (Coleção Idéias Sobre Linguagem).

CHAVES, Aline Saddi. **O gênero carta do leitor: uma proposta de ensino do FLE**. 2004. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

CHAVES, Aline Saddi. A desnaturalização do conceito de gênero do discurso, da teoria bakhtiniana às instâncias e práticas didático-pedagógicas. *In*: LOUSADA, E. *et al.* **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/ discursivos**. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2016. p. 539-548.

CHAVES, Aline Saddi. A ordem do discurso na didática de línguas. *In*: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 85-116.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (*Coleção As Faces da Lingüística Aplicada*).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (*Coleção As Faces da Lingüística Aplicada*).

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES⁴⁷

BORGES, Jaqueline da Silva. **O gênero discursivo anúncio publicitário nas aulas de língua portuguesa no 9º. Ano do ensino fundamental**: aperfeiçoando a compreensão e a produção de textos. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional PROLETRAS) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

⁴⁷ As dissertações de Mestrado podem ser acessadas em: <http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/letras-profletras-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes>.

SILVA, Gláucia Adriana Alves da Cruz. **Compreensão e produção do gênero discursivo causo pantaneiro**: oralidade, memória, identidade. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional PROFLETRAS) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

SILVA, Valquiria Aranda Ventura da. **O blog como suporte de divulgação do conto de ficção**: uma proposta de intervenção didática no 9º. ano da E. E. Rotary Club de Corumbá/MS. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional PROFLETRAS) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

7

Leticia Queiroz de Carvalho
Selma Nathalie Pessotti

**A ABORDAGEM QUALITATIVA
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
A FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO A PARTIR DA
GRAVAÇÃO DE LIVROS
FALADOS DE AUTORIA
CAPIXABA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.7)

PRIMEIRAS PALAVRAS

“...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Manoel de Barros

Aliada ao desejo de incluir cada vez mais leitores na escola e fora dela está a necessidade de divulgar e fazer circular as produções literárias de autoria capixaba, visto que em muitas bibliotecas de escolas públicas e no universo das pessoas com deficiência visual essas obras ainda não são tão presentes.

O gosto pela leitura de obras de autoria capixaba é um assunto que nos inquieta, pois em todas as atividades que envolvem a oralidade e o hábito de ler há pouca circulação dessas obras no contexto do trabalho com a Literatura na escola. O que impede que elas cheguem ao conhecimento do público leitor é a dificuldade de divulgação e circulação delas no mercado, apesar de existirem alguns programas que tentam fazer isso, como a Lei Rubem Braga⁴⁸ e a Lei Chico Prego⁴⁹, além da promoção de eventos como a Feira Literária Capixaba e a Bienal Capixaba do Livro, porém quem mora no interior nem sempre participa efetivamente desses eventos.

Como forma de valorizar a cultura local e proporcionar aos alunos o contato com obras da literatura de autoria capixaba para que eles tenham acesso ao texto literário, à história e à cultura de seu estado é que se propõe o trabalho de leitura dessas obras literárias, no âmbito do Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória, na linha de pesquisa “Estudos literários”.

48 Lei Chico Prego. Disponível em <<http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/lei-chico-prego>>.

49 Lei Rubem Braga. Disponível em <<https://m.vitoria.es.gov.br/prefeitura/lei-rubem-braga>>.

Além disso, entendemos que é importante promover a responsividade, o diálogo com questões culturais, envolvendo todos os indivíduos da sociedade, sobretudo as pessoas com deficiência visual; entendemos ainda, que a escola tem um grande papel social a cumprir e dentro dessa missão é que essa pesquisa se encaixa.

Levando esses fatos em consideração, chegou-se ao seguinte problema: Como a leitura e a gravação de obras de autoria capixaba, em formato de livros falados, podem contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência visual e formar leitores?

Petit (2009) compreende que a leitura ajuda as pessoas a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar; levando em conta ainda que algumas pessoas são privadas dessa oportunidade, como as pessoas com deficiência visual, pois o acesso que elas têm à leitura fica limitado aos livros escritos em Braille, leitores de tela, mecdaisy e alguns livros sonoros fornecidos pelo Instituto Benjamin Constant e pela Fundação Dorina Nowill para Cegos; acreditamos que essa pesquisa possa, a partir da leitura e gravação das obras de autoria capixaba, em formato de livro falado, colaborar com o conhecimento e a socialização dessas obras com os alunos do Ensino Fundamental II e as pessoas com deficiência visual da comunidade, resgatando e promovendo a responsividade do leitor literário em formação, exercitando a alteridade entre alunos e pessoas com deficiência visual, em diálogo com as questões culturais do universo desses leitores.

Para isso, é necessário realizar um levantamento sobre a disponibilidade de obras de autoria capixaba em livros falados; conhecê-las e socializá-las com as pessoas com deficiência visual, além de elaborar atividades de leitura com essas obras. O produto será um caderno com proposição de atividades pedagógicas, em formato de e-book, para mediar um trabalho inclusivo de leitura que acompanhará os livros falados produzidos pelos alunos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: A ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Para a realização desse projeto, a metodologia utilizada ancora-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação e observação participante.

Escolhemos a abordagem qualitativa na pesquisa em educação porque esta pressupõe o envolvimento da pesquisadora com os outros participantes e sua atuação de forma ativa, cooperativa e participativa. A pesquisa qualitativa contribui para que os profissionais sejam mais abertos ao diálogo e busquem melhorias para a comunidade. Dessa forma, ela deixa de ser uma atividade solitária, pois todos os participantes são agentes na pesquisa.

Chisté (2016) afirma que, no mestrado profissional, a pesquisa deve ser utilizada de modo a agregar valor às atividades desenvolvidas pelo professor, além disso visa formar profissionais que possam atuar como pesquisadores autônomos e que contribuam com a melhoria da educação básica.

Assim, é importante escolher adequadamente a metodologia relacionada à pesquisa que será desenvolvida. Optamos por algumas particularidades da pesquisa-ação, por considerarmos que ela favorece a participação e a construção de um processo coletivo, promovendo a interação entre o pesquisador e os demais participantes.

Além disso, Tripp (2005) afirma que essa pesquisa é uma estratégia para o desenvolvimento do professor-pesquisador, uma vez que ele a utiliza para aprimorar seu ensino e, como consequência, o aprendizado de seus alunos. Thiollent (2011) apresenta a seguinte definição da pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

O pesquisador, na pesquisa-ação, desempenha um papel ativo no acompanhamento, na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas e na própria realidade dos fatos observados. Segundo Chisté (2016, p. 796), “[...] ao pesquisador compete a organização da investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada”. E Tripp (2005, p. 447) completa, definindo essa pesquisa como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Dessa forma, a capacidade de aprendizagem dos participantes é enriquecida, todos os envolvidos na pesquisa aprendem durante o processo. A pesquisa-ação não está voltada para a solução de problemas isolados na escola, mas para a resolução de um problema coletivo em que pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, suscitando discussões e reflexões em conjunto acerca do problema. Ela acontece quando há realmente a ação por parte das pessoas envolvidas na pesquisa. Para Tripp (2005, p. 455), devemos ter como meta que um projeto de pesquisa-ação que

[...] trate de tópicos de interesse mútuo; baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa; permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem; partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária; produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes; estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (TRIPP, 2005, p. 455).

Thiollent (2011, p. 28) considera “[...] que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. De acordo com Cardozo e Costa (2017), o próprio nome da pesquisa já mostra a dialética entre a investigação e o agir: a *pesquisa* com a tarefa de investigar, produzir conhecimento, análises e interpretações, a *ação* representa o momento prático.

Na pesquisa-ação, os participantes passam a ser atores que participam e cooperam com as ações propostas a partir da investigação do problema constatado pelo grupo, que nasce na comunidade que o define, não sendo uma invenção do pesquisador; busca-se, a partir dessa constatação, a transformação da realidade social e a melhoria de vida das pessoas envolvidas.

Thiollent (1984, p. 82) afirma que “Muitas vezes as expressões ‘pesquisa participante’ e ‘pesquisa-ação’ são dadas como sinônimas ou quase sinônimas. [...] A pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, mas nem todas as pesquisas participantes são pesquisa-ação”. Mesmo que na prática esta requeira uma forma de observação participante associada à ação cultural, educacional, organizacional, política ou outra, as duas expressões não são sinônimas.

Diversos autores concebem a pesquisa participante como uma técnica de observação participante que foi elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica ou etnográfica. Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar, pelo menos superficialmente, os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos (THIOLLENT, 1984, p. 83).

Conforme Brandão (1984, p. 12), “[...] o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem. Estava inventada a *observação participante*”. Ao buscar conviver com o outro no seu mundo, falar, sentir e pensar como o outro, o pesquisador, além de conhecer para explicar, compreende para servir, repensando, dessa forma, a posição de sua pesquisa e sua própria pessoa. Esse é o momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do *outro*.

Acreditamos, portanto, que a nossa prática de pesquisa dialogará, em grande parte, com tais pressupostos metodológicos, principalmente pelo caráter integrador e participativo que a pesquisa-ação suscita em seus princípios metodológicos.

O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa acontece na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Samuel Batista Cruz”, devido ao fato de a pesquisadora ser efetiva há oito anos nessa instituição e por esta possuir uma sala de recursos que atende a pessoas com deficiência visual em idade escolar devidamente matriculadas em qualquer instituição pública de ensino. A aplicabilidade se dará em uma das turmas de 9º ano, do turno vespertino, do Ensino Fundamental II.

A escola foi inaugurada em 6 de dezembro de 1994, com início letivo no ano de 1995. Inicialmente essa instituição foi denominada por Escola de 1º Grau “Dalvino Tomé”. A partir de 2000, passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental “Samuel Batista Cruz”⁵⁰.

50 Fonte: PPP (2013) – Projeto Político Pedagógico – EMEF “Samuel Batista Cruz”.

Está localizada no bairro Interlagos, maior bairro de Linhares, que é privilegiado por dar acesso a outros bairros, com a seguinte infraestrutura: instituições de Ensino Fundamental, igrejas de diversas denominações religiosas, restaurantes, farmácias, pizzarias, academias, ginásio poliesportivo, padarias, lojas de materiais de construção, dois Destacamentos da Polícia Militar, dois campos de futebol, três unidades de saúde.

Fotografia 1 – Vista das salas de aula e pátio da EMEF “Samuel Batista Cruz”.



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2019.

De acordo com o PPP (2013), O prédio escolar é de propriedade do mantenedor municipal, possui o térreo e o 1º andar, uma quadra coberta, uma quadra de voleibol de areia e um espaço de área aberta com horta, canteiros e pátio livre. A área construída da escola tem cerca de 1.974,93 metros quadrados, contando com a quadra e os dois pavimentos. A construção é toda em alvenaria, a escola tem uma área total de 3.002,85 metros quadrados. Possui doze salas de aula, biblioteca, auditório, refeitório, laboratório de ciências e uma sala de informática desativada. Além disso, há a Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) para atender aos alunos da educação especial e a sala de DV (deficiência visual) específica para atendimento dos alunos com deficiência visual do município. Ressalta-se que é a única sala que realiza esse tipo de atendimento em Linhares, sendo referência na área de deficiência visual desde 1997. No início de fevereiro de 2020,

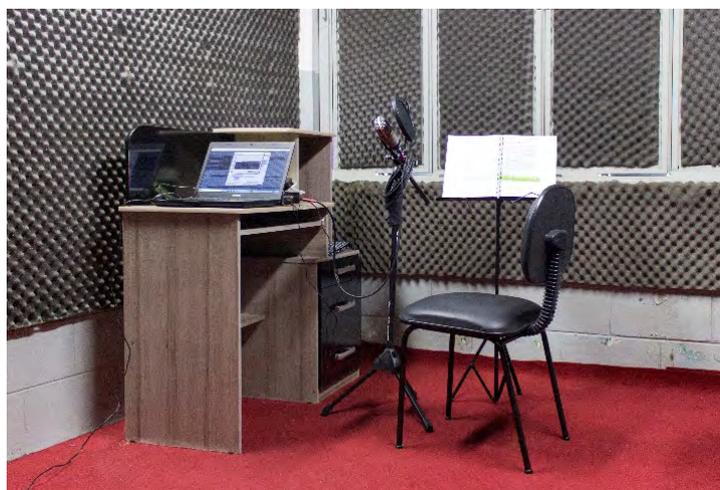
foi organizada na escola a sala de gravação para a produção de livros falados e demais atividades que necessitem desse espaço.

Fotografia 2 – Biblioteca da EMEF “Samuel Batista Cruz”.



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020.

Fotografia 3 – Sala de gravação da EMEF “Samuel Batista Cruz”.



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020.

Fotografia 4 – Sala de atendimento às pessoas com deficiência visual da EMEF “Samuel Batista Cruz”.



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020.

Até o ano de 2018, a escola ofertava duas turmas de Ensino Fundamental I. No ano de 2019, não houve necessidade dessa oferta, por isso essa Instituição de Ensino, atualmente, atende somente ao Ensino Fundamental II, com aproximadamente seiscentos e noventa alunos, nos turnos matutino e vespertino, totalizando vinte e quatro turmas. Trabalham na escola, aproximadamente, trinta e cinco professores, divididos entre os dois turnos.

Há na escola o “Programa Novo Mais Educação” que oferece aulas de reforço (alfabetização e letramento – Língua Portuguesa e Matemática), nos dois turnos, para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dada a facilidade do transporte urbano, que circula entre vários bairros, a escola atende a estudantes advindos de bairros próximos e dos mais distantes.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste trabalho são alunos de 9º ano, do turno vespertino, da EMEF “Samuel Batista Cruz” cuja faixa etária varia entre 14 e 16 anos. A maioria dos alunos estuda na escola desde o 5º ano, não apresenta problemas disciplinares, relaciona-se bem com os demais alunos tanto dentro quanto fora da instituição e mora no entorno dessa instituição em locais periféricos do bairro. Muitos alunos só têm contato com a leitura de obras literárias na escola e a maioria tem o hábito de leitura e frequenta a biblioteca da instituição, fazendo constantemente empréstimo de livros. Em relação ao rendimento escolar, a turma apresenta resultado regular.

Temos oito alunos que frequentam a sala de atendimento às pessoas com deficiência visual, no contraturno ao ensino regular e a idade deles varia entre 5 e 12 anos. Somente um deles é cego, os demais têm baixa visão. Alguns apresentam outras deficiências além da visual. Nem todos moram perto da escola, são provenientes de bairros periféricos e cursam o Ensino regular na escola próxima à casa deles.

As professoras que fazem esse atendimento trabalham, conforme as necessidades de cada aluno, os eixos da Educação Especial: alfabetização em Braille para quem precisa, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e alfabetização em sorobã. Os alunos ainda levam a demanda de sua escola e, na sala de recursos, é feita a adaptação do material para que eles consigam acompanhar os conteúdos na escola regular, são feitos empréstimos dos livros falados de que a sala dispõe, além de ser feita a solicitação ao CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual), que tem a autorização para pedir às editoras o material em Mecdaisy para os alunos que têm necessidade.

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

Por meio da orientação da professora, os alunos do 9º ano conhecerão algumas produções da Literatura de autoria capixaba, farão a leitura dessas obras; terão contato com as pessoas com deficiência visual, da sala de recursos da escola referida, que atende às pessoas com deficiência visual da comunidade, para conhecer, por meio de entrevista e depoimentos, a rotina delas e suas dificuldades de acesso à literatura; pesquisarão como produzir livros falados que atendam às pessoas com deficiência visual e gravarão esses livros falados, no formato MP3. Será confeccionado também um caderno com proposição de atividades pedagógicas, em formato de e-book, que acompanhará os livros. O produto será validado na biblioteca da escola.

O desenvolvimento da pesquisa foi autorizado pela escola, para isso serão disponibilizados o espaço físico, o Projeto Político Pedagógico e demais documentos necessários para análise.

A adesão dos participantes será por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis.

No cronograma abaixo, será apresentada a organização das atividades em desenvolvimento no percurso da pesquisa. Pretendemos realizar os encontros para a produção dos livros falados, no contraturno, durante o segundo semestre de 2020.

Quadro 1 – Cronograma de organização das atividades.

Data do Encontro/ duração	Atividade	Objetivo geral
09/03 – 2 aulas	Apresentação do projeto de pesquisa aos participantes	Sensibilizar os participantes e a comunidade acadêmica para as práticas de leitura alteritárias.
23/03 – 2 aulas	Leitura e alteridade: diálogos	Discutir a alteridade a partir da leitura de textos literários.

06/04 – 2 aulas	Depoimento de pessoas com deficiência visual	Conhecer o universo das pessoas com deficiência visual, sensibilizando os demais participantes da pesquisa para que assumam posições responsivas em relação às experiências leitoras daquelas pessoas.
20/04 – 2 aulas	A história da Literatura de autoria capixaba	Apresentar a história da Literatura de autoria capixaba.
04/05 – 2 aulas	A leitura das obras de autoria capixaba	Conhecer obras de autoria capixaba.
18/05 – 2 aulas	Diálogo com um escritor capixaba	Estabelecer o contato entre os participantes da pesquisa e um escritor capixaba.
01/06 – 2 aulas	Laboratório de contação de histórias.	Ler em voz alta com os alunos os gêneros escolhidos, observando a entonação e as marcas de oralidade, orientando os leitores quanto ao modo de gravar as histórias.
15/06 – 2 aulas	Laboratório de contação de histórias, com a participação de duas pessoas com deficiência visual.	Avaliar a leitura dos alunos antes da gravação dos livros falados.
29/06 – 2 aulas	Produção dos livros falados	Selecionar e gravar poemas com os alunos.
06/07 – 2 aulas	Produção dos livros falados	Selecionar e gravar crônicas com os alunos.
20/07 – 2 aulas	Produção dos livros falados	Selecionar e gravar contos com os alunos.
27/07 – 2 aulas	Produção dos livros falados	Selecionar e gravar contos com os alunos.
10/08 – 2 aulas	Validação dos livros na biblioteca da escola	Tornar as obras produzidas acessíveis a todos os interessados.

Fonte: elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que o contexto pandêmico em que nos encontramos alterou a dinâmica dos nossos encontros, visto que a “Web-conferência” e outras plataformas remotas deverão subsidiá-los, do contrário não poderíamos pesquisar “com” os participantes.

Os diálogos na pesquisa serão, também, constituídos por interações verbais oriundas de formulários do Google Docs, das interlocuções realizadas nos chats das salas remotas e em devolutivas à pesquisadora via e-mail.

A observação participante ocorre em todo processo, a partir da integração entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, indicando, pois, uma atitude responsiva e dialógica de todos os envolvidos na pesquisa.

Outras adequações, no decorrer do processo investigativo, poderão instaurar novas práticas ou caminhos, se pensarmos na abordagem que escolhermos e que pressupõe certa flexibilidade entre pesquisadores e participantes.

O importante é que a circulação da literatura na escola poderá estar presente em outras práticas que incluam alunos com deficiência visual e os seus colegas leitores, de modo a ampliar o espectro da leitura e das relações humanas em uma perspectiva alteritária.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: brasiliense, 1984.

CARDOZO, Jacimara Ribeiro Merizio; COSTA, Ricardo Ramos. “A pesquisa-ação no contexto da escola pública: um caminho dialógico na prática colaborativa de produção de texto”. In: GOMES, A. C. (org.). **[et al.] A leitura na escola: a sala de aula como espaço dialógico**. Vitória: Edifes, 2017.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais:** análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n3/1516-7313-ciedu-22-03-0789.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

Lei Chico Prego. Disponível em <<http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/lei-chico-prego>>. Acesso em 06 out. 2019.

Lei Rubem Braga. Disponível em <<https://m.vitoria.es.gov.br/prefeitura/lei-rubem-braga>>. Acesso em 06 out. 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRAN-DÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: brasiliense, 1984. p. 82-103.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

8

Thais Fernandes Sampaio
Davidson dos Santos

O ALUNO NA PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL: UM CONVITE À REFLEXÃO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.8)

Ao colocarmos-nos diante da tarefa de redigir um artigo acerca das metodologias de pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), considerando, especialmente, a realidade dos trabalhos realizados na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entendemos, desde o início, que a discussão recairia sobre a pesquisa-ação. O corpo docente dessa unidade - que é uma das quarenta e nove unidades que compõem essa rede de formação docente -, considerando a orientação expressa de que a pesquisa do trabalho de conclusão deveria "ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando" (PROFLETRAS, 2014), fez uma aposta coletiva na metodologia da pesquisa-ação. Assim, desde a primeira turma do PROFLETRAS/UFJF, todos os trabalhos são desenvolvidos segundo a abordagem da pesquisa qualitativa e, em relação aos procedimentos, a pesquisa-ação está sempre presente, sendo, muitas vezes, combinada com a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, o estudo de caso ou a pesquisa etnográfica, por exemplo.

Tendo acompanhado todo o processo de implantação do programa em nossa instituição, de constituição do corpo docente, de estudo da documentação do curso, de planejamento conjunto das ementas e programas das disciplinas ofertadas e da construção de um entendimento coletivo acerca da natureza do trabalho de conclusão em nossa unidade especificamente, é curioso notar, agora, oito anos após o início do curso, como foi natural para nós, professores formadores, assumirmos a pesquisa-ação como um caminho para desenvolvermos o tipo de pesquisa que, já naquele momento, estávamos entendendo que precisávamos conduzir. A maioria de nós participava pela primeira vez de um mestrado profissional e, embora já trabalhássemos prioritariamente com pesquisa qualitativa, tínhamos pouca ou nenhuma experiência com a pesquisa-ação. Ainda assim, tomamos essa decisão que, a rigor, nem precisávamos tomar: a de definir previamente a pesquisa-ação como o procedimento central das pesquisas que iríamos orientar.

Ao retomar, neste momento, todo esse processo, refletimos sobre os fatores que parecem ter influenciado tanto a nossa opção explícita naquele primeiro momento, quanto o próprio fato de, estando prestes a receber nossa sétima turma, não termos sentido a necessidade, até agora, de rever tal decisão. Tais fatores, de nossa perspectiva, correspondem a princípios, alguns tácitos, que orientam o nosso trabalho como docentes e pesquisadores de um programa de formação de professores.

Apesar de isso não estar sistematizado ou formalizado de algum modo, percebemos um grupo unido na crença de que a pesquisa com maior potencial para o processo formativo do professor é aquela que: o envolva em um processo reflexivo sobre a sua própria prática; demande um olhar sensível e informado para a sua realidade de trabalho; o coloque diante do desafio de agir de alguma forma inovadora; não seja realizada individualmente, presumindo, portanto, um trabalho colaborativo; não se configure como uma intervenção mirabolante e pontual, mas promova a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca de aspectos específicos dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, tais princípios nos parecem condizentes com a compreensão da pesquisa-ação como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, p.14, 2011).

Há, certamente, uma variabilidade saudável em relação às formas de condução das pesquisas realizadas, mas parece-nos que a reflexão, a ação, a conexão teoria-prática e a participação são eixos condutores dos mais de cinquenta trabalhos já defendidos nessa Unidade. Não cremos, entretanto, que esses quatro eixos sejam considerados e contemplados de modo equivalente. Nas experiências de

formação que acompanhamos mais de perto, vemos um avanço significativo no processo de integração dos três primeiros eixos (reflexão, ação, conexão teoria-prática), em um movimento que, segundo nosso entendimento, vai ao encontro do que Zeichner (1993) discute:

Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (ZEICHNER, 1993. p. 21).

Em ritmos e graus de profundidade diferentes, vemos profissionais tomarem suas ações como objeto de reflexão, sob a lente de contribuições teóricas diversas, em um processo complexo e pesado, mas orientado e consciente, que transforma a prática e enriquece a teoria. Isso tudo muito claramente situado no âmbito do processo de pesquisa realizado, que, certamente, se relaciona com o processo de ensino concomitantemente desenvolvido (já que as pesquisas são de natureza interventiva), mas não se confunde com este.

Em outras palavras, reconhecemos nas pesquisas aqui consideradas, o papel da reflexão, da ação e da conexão teoria-prática. Contudo, o quarto eixo identificado - a participação - parece-nos, na prática, muito mais vinculado ao processo de ensino do que ao de pesquisa, embora seja um elemento definidor da orientação metodológica que explicitamente assumimos. A inquietação a respeito dessa questão não parece ser exclusividade nossa; ela está também em um dos textos em que David Tripp faz uma introdução à pesquisa-ação:

Frequentemente trabalho com professores em pesquisa-ação para desenvolvimento profissional, por exemplo, e é surpreendente quão poucos deles cogitam em permitir que seus alunos participem de seu trabalho, de modo que a participação é encarada inicialmente como uma questão de obrigação: o professor decide o que vai acontecer e seus alunos não são sequer consultados. Contudo, os alunos podem ser envolvidos pelo menos no nível de cooptação. Por exemplo, podem auxiliar como

informantes, podem ajudar a colher dados por observação e entrevista de outros participantes e auxiliar no planejamento e implementação das mudanças na prática (TRIPP, 2005, p. 455).

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa em pesquisas-ações realizadas no âmbito educacional. Orientará tal processo reflexivo, um olhar panorâmico sobre trabalhos de pesquisa desenvolvidos no PROFLETRAS/UFJF, no ano de 2018. Assumindo a necessidade de um recorte, elegemos os trabalhos defendidos em 2018 porque, devido a problemas internos, essa é uma das poucas turmas cujos trabalhos estão inteiramente disponibilizados no repositório institucional da UFJF.

Considerando o objetivo explicitado, a próxima seção deste texto traz uma breve contextualização das pesquisas que serão analisadas, incluindo a apresentação de especificidades desse Programa Profissional em Rede na unidade em questão. Em seguida, retomando a caracterização geral de projetos de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2005), construímos uma argumentação no sentido de que a realização de pesquisas acadêmicas interventivas no âmbito educacional, que vise contribuir para a formação de professores crítica, implica uma revisão do papel dos discentes envolvidos, de modo que estes sejam efetivamente reconhecidos - e tratados - como participantes, não apenas dos processos de ensino, mas também dos processos de pesquisa. Para embasar as reflexões construídas a partir da consideração do conjunto de pesquisas selecionado, propomos uma discussão sobre formação de professores crítica, em especial, segundo as ideias de Freire (1992; 2018 [1974]) e hooks (2013), defendendo práticas de pesquisa e ensino mais colaborativas que possibilitem a integração discente em todo o processo de construção das propostas interventivas e o potencial de projetos de pesquisa-ação que se configurem efetivamente como projetos coletivos de pesquisa no processo de construção de novos caminhos pedagógicos, como fruto de um trabalho consciente e colaborativo entre docentes e discentes.

A NATUREZA INTERVENTIVA DO PROFLETRAS: ALGUMAS QUESTÕES

Como mencionado na introdução deste texto, a natureza interventiva dos trabalhos de conclusão da rede de Mestrado Profissional em Letras é definida na regulamentação do curso. Assim, não é opcional que os professores da educação básica ingressantes no programa vinculem diretamente seus projetos de pesquisa à sua atividade profissional, mais especificamente, a um “problema da realidade escolar e/ou da (sua) sala de aula” (PROFLETRAS, 2014). O formato de apresentação, entretanto, não é definido no âmbito da rede, sendo aceitos todos os formatos previstos pela regulamentação específica da CAPES para os mestrados profissionais. Contudo, na Universidade Federal de Juiz de Fora, o corpo docente do programa optou por um formato comum, de modo que todos os trabalhos defendidos nessa unidade configuram-se como um caderno pedagógico digital⁵¹, que descreve o projeto interventivo realizado, acompanhado de um texto dissertativo que apresenta as bases teórico-metodológicas da pesquisa e analisa a intervenção desenvolvida. Tal definição foi motivada, principalmente, pelo desejo de facilitar a circulação das propostas entre os professores da educação básica, de tornar as práticas autorais desse conjunto de professores-pesquisadores mais acessíveis e apresentadas de forma mais direta, de professor para professor.

É possível, entretanto, ver também nessa decisão uma pequena transgressão: o trabalho de conclusão é o Caderno Pedagógico, que traz a experiência do que aconteceu em uma sala de aula da educação básica; que é um texto escrito por um professor da educação

51 A maior parte dos Cadernos produzidos estão disponíveis no Repositório Institucional da UFJF. Um exemplo do formato adotado pode ser acessado pelo link: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/7125/1/marciacristinavalle.pdf> Acesso em: 09 de setembro de 2020.

básica para outro professor da educação básica. O lampejo transgressor dessa iniciativa se mostra, por exemplo, quando, ao enviarmos esse Trabalho de Conclusão para professores que comporão a banca do exame de defesa, fica evidente que o professor convidado assume que o trabalho de conclusão é o texto teórico-metodológico que segue anexado ao caderno. O Caderno Pedagógico é tomado como um anexo; e já vivenciamos situações em que ficou claro que o avaliador sequer tinha lido o Caderno Pedagógico. No mesmo sentido, não foi simples convencer os responsáveis pelo recebimento dos trabalhos de pós-graduação concluídos, no processo de homologação das defesas, de que não iríamos entregar volumes encadernados com capa dura: nosso produto era um pencaud, no qual estava o arquivo do caderno pedagógico digital, com um link para o texto dissertativo. E, finalmente, depois de conseguir fazer o processo seguir seu curso natural, ainda recentemente nos deparamos com a descoberta de que, em vários casos, o que estava sendo disponibilizado no site do repositório institucional era o texto dissertativo e não o caderno pedagógico.

Embora todas essas situações possam ser interpretadas como características de um processo de adaptação, como um simples estranhamento a algo novo, talvez seja ingênuo não reconhecer também aí um julgamento de valor em relação ao que pode ser tomado como um trabalho de conclusão de um curso de pós-graduação *stricto sensu* e o que não pode. Diante da reflexão proposta por Sousa Santos:

a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (2007, p. 73).

Talvez caiba perguntar: de que lado da linha está o conhecimento profissional do professor da educação básica? Em discussão

anterior, já nos referimos a essa desvalorização dos saberes experienciais dos professores, pontuando que

É muito comum encontramos, nesses cursos de formação, professores com anos de experiência que afirmam “não saber nada” ou “fazer tudo errado”. Nesse sentido, entendemos que reconhecer a importância daqueles que pensam a educação, que fazem pesquisa sobre educação e que, baseados nessas pesquisas, sugerem caminhos para o professor, não pode ter como consequência o silenciamento da voz do professor, a desvalorização dos seus saberes práticos, o apagamento de suas experiências (SAMPAIO; SANTOS, 2018, p. 241).

Certamente, a própria criação do mestrado profissional, a regulamentação de um trabalho de pesquisa necessariamente interventivo na escola básica e, mais especificamente na UFJF, a defesa do caderno pedagógico como trabalho final e a definição da pesquisa-ação como procedimento de pesquisa são pontos de luz, que forcem o reconhecimento de que há algo “do outro lado da linha”; há um “outro” que resiste à invisibilização. Nesse sentido, portanto, talvez a verdadeira questão aqui seja: como não reproduzir no plano micro, aquele que controlamos, o projeto de apagamento do qual somos vítimas no plano macro?

Na prática, parece que o mesmo tipo de linha que me exclui é usado, por mim, para excluir o outro, sempre que possível. Como professor-pesquisador da área de Humanas e Sociais, reclamo porque não tenho o mesmo prestígio ou as mesmas condições de trabalho que um pesquisador de outra área. No entanto, eu sou a mesma pessoa que dá mais atenção para o meu aluno que está no projeto de iniciação científica e quer fazer mestrado, do que para aquele que é bolsista do PIBID e deseja ser professor da educação básica. Eu tenho um lindo discurso sobre a formação de professores-pesquisadores, mas eu separo muito claramente minhas atividades de ensino de minhas atividades de pesquisa. Meus alunos da licenciatura sequer sabem o

que eu pesquiso no programa de pós-graduação; e, com meus alunos da pós, não perco tempo discutindo questões relativas ao modo como conduzo minhas aulas. Aliás, mesmo nas aulas da licenciatura, o meu foco são os estudos linguísticos, são os conhecimentos teóricos que esse futuro professor precisa ter; as questões pedagógicas vão ser tratadas em algum momento, pelo “pessoal da Educação”. A esse respeito, há em Santos (2018) uma discussão importante sobre a questão, haja vista que um dos resultados de sua pesquisa demonstra como o discurso de desvalorização do profissional está apregoado na fala de discentes e está relacionado também (mas não só) a não valorização das práticas docentes na formação. Como aponta o autor:

A sensação demonstrada pelos participantes [da pesquisa] é a de que a preocupação do curso, ou melhor, o objetivo da licenciatura em Letras não está voltado especificamente para a formação de professores. (...) Parece haver para uma contradição para os discentes que ingressam no curso, haja vista que, embora estejam em uma licenciatura, o foco que é dado [ao curso] é apenas em seguir carreira [acadêmica] (SANTOS, 2018, p. 124-125).

Apesar de esta não ser uma imagem muito bonita, talvez precisemos refletir sobre se efetivamente não nos colocamos, ainda que eventualmente, a partir de nossas práticas como professores e como pesquisadores, do lado da linha que divide e exclui.

QUE LUGAR(ES) OCUPA O ALUNO NAS PRÁTICAS DE ENSINO E DE PESQUISA CONTEMPORÂNEAS?

Assumindo que, em um raciocínio simplificado, o modo como agimos no mundo (incluindo aí o uso da linguagem) reflete o modo como conceptualizamos o mundo, e que o modo como conceptualizamos

o mundo, por sua vez, é reflexo do modo como experienciamos o mundo, sugerimos aqui que o papel que o aluno da educação básica desempenha, via de regra, nas pesquisas-ações realizadas por seus professores, é algo que extrapola os limites da questão metodológica da pesquisa. É algo que tem a ver com a reprodução - na maior parte das vezes, inconsciente - de linhas que separam: quem fala de quem pode merecer “receber voz”; quem escolhe de quem tem seus gostos considerados; quem decide de quem participa animadamente.

Essa invenção do aluno (e conseqüentemente do seu lugar no processo de aprendizagem) não é uma discussão nova e sua raiz está, segundo Inforsato (2011, p. 62):

Nas acepções mais difundidas sobre o termo aluno, seja como aquele que não tem luz, seja como aquele a quem se deve alimentar, a ideia subjacente é a de alguém dependente, a quem não se deve dar a responsabilidade pelos afazeres, em suma, com perdão do termo ultrapassado, um menor. Talvez essas representações se estabeleceram e se difundiram justamente em função dos cuidados prolongados que a nossa infância requer e, à medida que ela precisou ser escolarizada, essas ideias se estenderam para noção de aluno. Desse modo, nos recintos escolares, ele deve ser submetido a ordens, é estritamente um aprendiz, um ouvinte muito mais do que um falante, um orientado, guiado e paciente. Os adultos que o tratam são os professores, orientadores, disciplinadores, transmissores das informações, das instruções, os avaliadores etc.

Essa construção social do aluno coloca-o na posição sempre do imaturo, do que está desprovido de saber, um sujeito que não está preparado para tomar decisões. Tal construção está tão profundamente arraigada, que não percebemos a contradição de um discurso que utiliza o caráter colaborativo da pesquisa-ação para justificar a escolha metodológica e, em seguida, apresenta um percurso de pesquisa e de ensino fortemente marcados pelo papel de um docente-pesquisador que *resolve, propõe, faz perguntas, informa*, por um lado, e um aluno que *participa, responde, capta* e até *cria* - mas segundo parâmetros

bem delimitados, por outro. É o que exemplificam esses seis trechos retirados de um dos doze trabalhos usados para ilustrar esta reflexão:

Outro ponto importante no que tange à metodologia que levou ao diagnóstico é a cooperação, que deve existir entre os integrantes do processo. Toda a cooperação entre professor e alunos é o que transforma o trabalho em uma pesquisa-ação, pois, segundo Michel Thiollent (1985), para ser qualificada dessa maneira, a pesquisa precisa de uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Essa é a grande diferença entre a pesquisa-ação e a pesquisa convencional, que normalmente não considera os usuários como atores.

*Para uma apresentação mais efetiva das personagens que apareceram durante todo o processo, como Sherlock Holmes e Watson, para motivar os alunos em relação às histórias do gênero policial e fazer com que comecem a captar as estratégias literárias desse tipo de narrativa, **resolvi exibir** o primeiro episódio da série Sherlock, da TV britânica BBC.*

*Antes de começar a exibir o episódio, **uma folha foi entregue aos alunos com perguntas** (Anexo 3) que serviram como base para diagnosticar se eles haviam compreendido de maneira adequada a obra audiovisual [...]. **Os alunos levaram as folhas para casa, a fim de respondê-las com tempo e cuidado.***

*Depois que **eu havia lido e feito as devidas anotações nas respostas dos discentes**, uma discussão sobre o que eles haviam registrado e sobre toda a narrativa do episódio foi realizada em sala de aula.*

***Propus**, neste momento da intervenção, **aos alunos da turma 903, que jogassem Scotland Yard**, [...] O objetivo foi apresentá-lhes [...] Além disso, **procurei começar a inserir** os alunos em uma comunidade de leitores [...]*

*Antes de jogar, **foi dito aos alunos que a partir deste jogo eles iriam criar, no final de todo o projeto, um outro**, mas desta vez **os casos seriam** baseados em contos do escritor de Sherlock, Arthur Conan Doyle, **e o tabuleiro seria a cidade de Juiz de Fora.***

Experenciemos um grande receio de realizar essa discussão a partir desses trabalhos porque, atuando no PROFLETRAS desde o seu início, reconhecemos a sua incomensurável contribuição para a inovação no ensino de língua portuguesa, para a formação de profissionais mais autônomos e, entre tantas outras, para o avanço na discussão sobre protagonismo discente. O fato, entretanto, é que não podemos deixar de reconhecer que há ainda um longo caminho a percorrer. Não só pelos professores que ingressam no PROFLETRAS, mas por todos nós que atuamos nele ou em outro programa/curso de formação inicial ou continuada de professores.

O recorte nesses trabalhos não pode ofuscar o alcance muito maior dessa construção social. Não é por acaso que ao olharmos para as práticas produzidas pelos professores nos trabalhos lidos, o lugar ocupado pelo aluno ora é na “exploração” do conhecimento prévio dele, ora na execução das atividades pré-selecionadas pelo docente. Tal lugar, como todos os outros, é resultado de um complexo processo histórico e cultural.

A professora apresentou aos estudantes exemplares do livro As mil e uma noites em versões mais antigas e outras mais atuais. Os alunos puderam manusear os livros e observar essas variáveis e a extensão da obra. Ficou livre a leitura, em duplas ou pequenos grupos, de trechos. Em seguida, a professora explorou oralmente a percepção que a turma teve nesse primeiro contato com a obra em roda de conversa.

Esta etapa teve como objetivo diagnosticar o que o aluno conhecia do gênero conto e o que ainda precisava dominar, pautando-se na perspectiva da sequência didática proposta por Schneuwly & Dolz (2004), com o objetivo de perceber o que os alunos conhecem do gênero e seus aspectos linguísticos para, então, dar-lhes acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Os dois excertos são retirados de uma das dissertações aqui consideradas. Embora em nosso texto não seja possível ver o todo da

proposta desenvolvida, o percurso pedagógico descrito no trabalho tem a professora como sujeito agente que faz todas as escolhas e os alunos como os que realizam a ação direcionada pela docente. É tão forte o lugar que o docente se coloca em sua prática cotidiana que cabe a ele “**dar-lhes acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis**”. Importante reforçar que não estamos retirando a responsabilidade do professor de mediar o processo de aprendizagem. Nosso questionamento é referente ao não-lugar da construção coletiva que se forja na corresponsabilidade dos agentes partícipes da sala de aula. Parece-nos, assim, que o aluno é visto “apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.139), isto é:

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 132).

A lógica, nesse sentido, estabelecida pela escola ainda centra o lugar do aluno à receptividade de informações, conteúdos e propostas. A ele cabe a participação quando convém ao professor, que organiza sistematicamente os momentos em que se pode participar

do evento aula, ou seja, o processo de escolarização transferiu aos alunos, conforme discute Sacristan (2005), práticas e controles que os adultos exercem no tratamento das crianças. Diante disso, é comum que o ofício do aluno seja realizado em:

um formato ainda bastante tradicional, que reforça a sua passividade, que o limita a ser realizador de tarefas fechadas, reproduzidor de esquemas muito pobres de escrita, de falas ausentes, sabemos o quanto esse paradigma operou e opera nos nossos meios escolares (INFORSATO, 2011, p. 64).

Esse processo histórico e cultural, infelizmente, ainda opera nas práticas que desenvolvemos, impedindo-nos muitas vezes de ousar, de possibilitar que nossa voz não seja “o único relato do que acontece em sala de aula” (HOOKS, p. 34, 2013). E, apesar do avanço nas práticas realizadas no PROFLETRAS no âmbito do ensino, é no envolvimento e participação da construção da pesquisa, na possibilidade de engajamento do alunado nos diferentes processos da pesquisa-ação que ainda vemos resquícios dessa memória histórica e cultural que realoca os alunos a uma participação muito específica, conforme vemos em:

A primeira, denominada pela professora pesquisadora como “Preparando o terreno”, consistiu na apresentação do projeto à direção, vice-direção e supervisão da Escola por meio de uma reunião. Aos pais, também em reunião, na escola, e aos alunos, 44 em uma aula introdutória motivada pelo texto “A escola” (encontra-se em anexo), de Paulo Freire. Na segunda etapa (“Se-meando – professora e alunos em ação”), ocorreram as sessões de trabalho em sala, com os alunos do oitavo ano, através de oficinas e atividades no grupo do Facebook. O tema escolhido pelos estudantes e trabalhado durante todo o processo foi “a proibição de guloseimas na escola”. As primeiras atividades desenvolvidas tiveram o objetivo de impactar e preparar para a primeira produção diagnóstica. Essa foi uma carta ao leitor produzida individualmente pelos estudantes e endereçada ao Programa Repórter DF, após assistirem a uma reportagem concedida para a TV Brasil, que foi ao ar no dia 25/11/2015, às 12h30min, com o título: “As guloseimas tão comuns nas cantinas

das escolas estão com os dias contados”. Depois de detectadas, nas primeiras produções, as dificuldades dos estudantes quanto à capacidade de argumentar, **foram criadas e aplicadas as oficinas e demais atividades com os objetivos de intervir e melhorar a capacidade de argumentação dos alunos, habilitando-os a utilizar os tipos de argumentos.** (...) Como culminância do projeto, **os alunos foram convidados a produzirem uma carta aberta aos pais** (encontra-se em anexo), conscientizando-os a mudarem o hábito alimentar de seus filhos, principalmente em relação à merenda que eles levam para a escola.

Percebemos pelo acima mostrado que há necessidade de reconstrução desse imaginário sobre o aluno, discutindo que um dos caminhos possíveis é pensar no reconhecimento do patrimônio cultural do aluno: não só ouvir, mas permitir que esse patrimônio (conhecimento do sujeito) atravesse e modifique as práticas que são propostas. No excerto acima, excetuando a escolha do tema, os alunos participam do processo somente na realização das tarefas propostas, não havendo, assim, uma co-construção dos processos de pesquisa. Há, do nosso ponto de vista, uma forte tendência de controle de toda ação pedagógica e também da pesquisa, uma não abertura (ainda que muitas vezes inconsciente) ao protagonismo do aluno e à sua inserção em todas as partes que compõem o processo de planejamento, desenvolvimento e execução do projeto de ensino realizado no âmbito das propostas.

Nosso entendimento é de que participar é/envolve:

personal involvement and openness to human activity but without dependency; in other words, it demands a situation where dialogue and cooperative or collaborative relations are prioritized. (...) Participation in the more positive and authentic sense means going beyond merely being a cog in an organization; it means being conscious, committing oneself, and responsible (MORIN, 2018).⁵²

52 Envolvimento pessoal e abertura para a atividade humana, mas sem dependência; em outras palavras, demanda uma situação em que as relações de diálogo e de cooperação ou colaboração sejam priorizadas. [...] Participação, no sentido mais positivo e autêntico, significa ir além de ser meramente uma engrenagem em uma organização; significa ser consciente, comprometido e responsável (tradução dos autores).

Por isso, chamamos atenção para esse aspecto, uma vez que pode propiciar a nós profissionais construir outras relações possíveis no desenvolvimento dos nossos projetos, seja na formação inicial ou na continuada, de modo a valorizar cada vez mais “a expressão do aluno” e a “educação como prática da liberdade”, como um processo de abertura ao outro (HOOKS, 2013, p 35-36). Sabemos, claro, (e é importante reforçar) que os trabalhos propostos já avançaram muito ao apresentarem uma perspectiva mais coerente com o trabalho com a linguagem, tendo o texto como base para a reflexão dos fenômenos relativos aos usos da língua. No entanto, como um programa que se propõe a criar condições para que o professor reflita sobre suas práticas formativas, no âmbito do desenvolvimento da pesquisa, acreditamos que esse processo possa ser ainda mais significativo e, para isso, assumimos a necessidade do reconhecimento crítico acerca da situação ou, nos termos de Boaventura, do local da linha em que nos encontramos quando estamos construindo nossas pesquisas interventivas:

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (2018 [1974], p.46).

É nesse reconhecimento e reflexão sobre as diferentes práticas de ensino e de pesquisa (nossas e do outro) que podemos compreender o lado que ocupamos na linha. Reconhecer nosso posicionamento é, portanto, o primeiro passo para se pensar criticamente como mudar de lugar; se este for o caso.

POR OUTROS (NOVOS) LUGAR(ES) PARA O ALUNO NAS PRÁTICAS DE ENSINO E DE PESQUISA CONTEMPORÂNEAS

Conforme discute Geraldi (2013), conceber que a relação pedagógica se funda na aprendizagem (e não no ensino) e que o aluno ocupa lugar essencial na construção do saber é crucial para reinvenção do papel do aluno nas práticas desenvolvidas em sala, uma vez que o sucesso do que o professor faz é dependente do que o aluno “conhece (onde ancorará o novo) e de seu engajamento no projeto de futuro que lhe é exposto em cada gesto, em cada conteúdo, pois é o compromisso com o futuro que justifica a própria existência da relação pedagógica” (GERALDI, 2013, p. 18). Como vimos apontando, no âmbito do ensino, há um esforço e uma sensibilidade dos professores no desenvolvimento de projetos que preconizam um trabalho com uso reflexivo da língua e com o envolvimento do aluno nesse processo.

Assim como esse movimento já vem sendo feito nas práticas de ensino propostas, é necessário que ele se espraie para todo o processo da pesquisa, que seja inerente a todo o fazer do professor-pesquisador, que se torne uma memória intrínseca ao processo de se pensar e fazer pesquisa-ação. Para que seja possível uma prática reflexiva com base na alteridade, no reconhecimento do outro, que tenha como projeto a construção de profissionais professores críticos e autônomos, é preciso investir em uma postura pedagógica e de pesquisa que apresente alternativas que valorizem espaços de construção coletiva, de reconhecimento do outro, de valorização das diferentes epistemes, saberes e experiências que são inerentes aos diferentes processos da vida. Sendo assim, nessa perspectiva: “O educador a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com*. E isso implica o respeito ‘ao saber da experiência feito’ de que sempre falo” (FREIRE, 1992, p. 28).

É nesse caminho que Paulo Freire evoca uma discussão não recente, claro, acerca da postura do professor com relação aos seus alunos durante o processo de ensino escolar e não-escolar. Freire discute ali, em especial, que o respeito pelo saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural do outro. Em seus diálogos e relatos com os camponeses, o educador reforça o papel da escuta atenta, do diálogo, da linguagem e da alteridade como fatores importantes no processo educativo. Além disso, mostra-nos também que o papel do educador é político e precisa ser reflexivo. Freire, ainda naquele livro, leva-nos a refletir, em especial, sobre o importante papel que o diálogo cumpre no processo de conhecer. Para ele, há na escuta ativa e responsiva da experiência do outro um saber indispensável para a construção dos processos de ensino. Deste modo, o que está colocado para nosso patrono da educação é: ao educador progressista não há outro caminho senão assumir o momento do educando, partir do seu aqui e do seu agora. Isto quer dizer que: ensinar e aprender são, assim, momentos de um processo maior, qual seja, o de conhecer, implicando, nesse sentido, o (re)conhecimento de si, do outro e das relações que atravessam os sujeitos partícipes desse processo.

Assumindo um posicionamento semelhante, calcada nas discussões freireianas, hooks (2013) apresenta-nos um caminho para a construção do reconhecimento da alteridade nos diferentes espaços de ensino. Para ela, ensinar, sob a perspectiva da pedagogia engajada, é não reforçar em nossas práticas os sistemas de dominação e, por isso, aponta-nos um caminho interessante para pensarmos alternativas para a questão:

A pedagogia engajada valoriza a expressão do aluno (...). Quando a educação é prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusamos a nos abrir

ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (...) (HOOKS, 2013, p. 35).

É preciso que as noções de trabalho coletivo e de comunidade de aprendizado sejam princípios assumidos na reflexão sobre possibilidades e alternativas para a construção das nossas práticas pedagógicas e de pesquisa. É necessário que criemos espaços participativos para a partilha de conhecimento, que escutemos ativamente a voz dos alunos e das alunas, valorizando suas narrativas, suas experiências, suas histórias de vida. São esses os princípios e valores que devem perpassar nossa prática de pesquisa interventiva. É esse o convite à transgressão, a assumir uma nova maneira de agir que tenha como elemento central a equipolência de vozes que constroem a pesquisa em sala de aula.

Ao se abrir à escuta, ao se abrir sensivelmente ao outro, ao se permitir correr riscos, veremos que as alternativas de formação devem ser pensadas como um diálogo que busca a emancipação dos sujeitos, como uma pedagogia do oprimido (FREIRE, 2018 [1974]), isto é:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (FREIRE, 2018 [1974], p.43).

Para pensar na formação de professores dentro desta perspectiva é preciso deslocar nosso olhar na busca de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (LOPES, 2006, p.86), criando espaços de escuta, diálogo e reflexão:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos cruzar as fronteiras, que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (HOOKS, 2013, p. 113).

Isso significa que precisamos colocar energias em um ambiente que não reforce, que não reproduza a manutenção dos sistemas de opressão, que sejam “sensíveis ao contexto” (QUINTERO; GUERREIRO, 2018, p. 84). Dizendo de outro modo, é necessária uma formação que preconize a escuta ativa. Esse movimento já é, inclusive, reconhecido como importante por professores egressos do PROFLETRAS⁵³:

*Hoje consigo ser mais crítica, baseando-me em autores que corroboram com **uma educação contemporânea que visa a aprendizagem do aluno através de seu protagonismo** e também aprendi a ser **autora de materiais didáticos que estejam mais próximos da realidade dos educandos**,*

percebi que os alunos têm segurança e mais vontade de realizar atividades, uma vez que a minha metodologia é mais criativa e significativa.

Novas relações foram estabelecidas com materiais didáticos, com o meu objeto de ensino e, sobretudo, com os meus alunos.

*Hoje meus alunos são parte substancial na construção de **minha prática pedagógica**. Busco sempre possibilitar a participação ativa e colaborativa na construção do saber proposto, sem deixar por menos o afeto nas relações.*

*Preocupava-me muito em cumprir o currículo, muitas vezes, sem avaliar e sem focar a real aprendizagem do estudante. O curso me elucidou para **uma prática mais consciente e voltada para meu aluno**.*

É necessário, portanto, uma reflexão constante sobre os processos, um olhar atento e, como vimos apontando, um movimento de saída de lugar: da fala à escuta. Ouvir e se abrir a práticas em que os alunos sejam coparticipantes é um exercício constante, não só para construirmos práticas mais significativas do ponto de vista da aprendizagem, mas também para o reconhecimento do outro como sujeito no espaço escolar e no mundo.

53 Os depoimentos aqui reproduzidos são trechos de respostas de professores a um questionário de acompanhamento de egressos, proposto pela Unidade da UFJF aos seus egressos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1974].

GERALDI, J.W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M.T. de A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Autêntica, 2013, p. 11-28.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes, 2013.

INFORSATO, E. C. O ofício de aluno. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 59-65, v. 9.

LOPES, L.P. M. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, A. **A Voyage of Discovery: Systemic Approach Modeling Integral Action Research**. Amazon Digital Services LLC - KDP Print US, 2018.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). 2014. Conselho Gestor. **Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS**. Propõe diretrizes básicas para a elaboração do Trabalho de Conclusão Final do PROFLETRAS. Natal, RN, 23 abr. 2014. Disponível em: <http://www.PROFLETRAS.ufrn.br/documentos/187325203/diretrizes#.X8XSvRhv8zQ>

QUINTERO, A. H.; GUERRERO, C. H. **The (Re)Construction of Self Through Student-Teachers' Storied Agency in ELT**: Between Marginalization and Idealization. *In*: YAZAN, B.; RUDOLPH, N. (Ed.). *Criticality, Teacher Identity, and (In)Equity in English Language Teaching Issues and Implications*. Amsterdam: Springer, 2018. p. 81-102. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6_5.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. . A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional permanente. *In*: Alexandre José Cadilhe; Andreia Rezende Garcia-Reis; Tânia Guedes Maga-

Ihães. (Org.). **Formação Docente: Linguagens, Práticas e Perspectivas**. 1ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018, p. 237-262.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, D. 2018. “**E aí, está preparado pra poder dar aula?**”: a voz discente na construção do perfil do bom professor de português. Juiz de Fora, MG. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores** – Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

9

Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Carmen Teresinha Baumgartner

PASSOS DA PESQUISA NO PROFLETRAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.9)

PASSOS INICIAIS

Para falar das pesquisas no âmbito do PROFLETRAS, que se propõe a formar professores de língua portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental (EF), com a intenção de contribuir para melhorar a qualidade do ensino no país, precisamos, antes de tudo, situá-las dentro de sua área de concentração: linguagens e letramentos.

A opção por essa área de concentração é justificada pelo entendimento do Programa de que o aprofundamento de conhecimentos em estudos sobre a linguagem é condição para o professor atuar diante da realidade linguística dos alunos.

A área de concentração se desdobra em três linhas de pesquisa: i) Teorias da linguagem e ensino: aborda noções de língua e linguagem, sentidos, descrição e normatização das linguagens, avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da leitura e da escrita; domínios textuais e semântico-discursivos; cultura, literatura e formação do leitor; ii) Leitura e produção textual - diversidade social e práticas docentes: focaliza o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual, práticas de letramento e multimodalidade, trans-tornos de linguagem e de aprendizagem, interculturalidade e multilinguismo, produção de material didático inovador; iii) Estudos literários: contempla o ensino de literatura, a formação do leitor literário, com ênfase em expressões de matriz africana e indígena brasileiras, e na experiência estética de ler e escrever o texto literário.

O ponto de articulação entre a área de concentração e as linhas de pesquisa é o tratamento de temas de pesquisa que se voltam para problemas do contexto da sala de aula. Em levantamento feito no banco de dissertações do Programa ofertado na Unioeste/Campus

Cascavel/PR⁵⁴, em outubro de 2020, constatou-se que as três linhas de pesquisa foram produtivas, considerando-se o número de trabalhos defendidos em cada uma.

A linha de pesquisas sobre “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes” foi a que teve mais trabalhos vinculados: aproximadamente dois quartos (vinte e oito), de um total de cinquenta e oito dissertações disponíveis no banco consultado. Às duas demais linhas (Teorias da linguagem e ensino, e Literatura e ensino) houve aproximadamente um terço de trabalhos vinculados a cada uma.

Com esse *locus* de investigação, os pesquisadores procuram problematizar situações que envolvem o ensino de Língua Portuguesa (LP) e de literatura, na perspectiva de refletir, conforme Moita Lopes (2006), sobre “as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Com a compreensão do importante papel das práticas sociais de linguagem, as pesquisas consultadas no banco de dissertações expressam grande profusão temática, tais como o ensino da leitura e da escrita -produção textual, leitura do texto literário, letramentos, oralidade, ortografia, modalização, reescrita de textos, análise linguística, formação do leitor literário dentre outros. Os temas mais recorrentes até o momento foram leitura e escrita-produção textual, com predomínio do primeiro sobre o segundo.

A frequência desses temas nas escolhas dos professores-pesquisadores revela sua preocupação com a formação de estudantes capazes de ler e de produzir textos com sucesso em seu cotidiano, e de apropriar-se da experiência estética da leitura e da escrita de textos literários.

54 O banco de dissertações foi acessado no seguinte endereço: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/534> e corresponde ao período de 2015 a 2020.

Ao problematizar o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, as pesquisas voltam-se também, e com maior ênfase, para o sujeito social que faz parte desse contexto (aluno, professor, comunidade escolar), procurando compreendê-lo em sua subjetividade, pois o pesquisador entende que é impossível separá-lo do conhecimento que ele, também professor, produz. E, para isso, transforma suas narrativas e/ou as narrativas de seus alunos, de seus colegas, em dados relevantes para análise e reflexões, uma vez que pode encontrar nessas histórias, respostas, alternativas, soluções para os problemas que se acumulam na sala de aula.

A conduta de considerar a historicidade como um de seus fundamentos é necessária, tendo em vista as especificidades dos temas e dos sujeitos participantes das pesquisas (predominantemente alunos da Educação Básica – Ensino Fundamental I e II), que, segundo Kleiman “trazem marcas de sua própria situação histórica” (KLEIMAN, 2013, p. 46).

Com tal prospecção, as pesquisas no PROFLETRAS tentam redescrever, reconstituir, reenunciar a vida social na qual pesquisador e pesquisados se encontram inseridos. Porém, procuram olhá-la à luz do conhecimento científico e em diálogo com a história; estabelecendo aproximações coerentes e plausíveis entre a teoria e a prática, com a experiência de quem vive a prática e busca a teoria como caminho para ressignificar a prática; compreendendo que os sujeitos envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem são heterogêneos, fragmentados, fluidos, logo, que requerem ser ouvidos em sua historicidade, dentro dos limites éticos que orientam uma pesquisa.

Assim, ao inserir-se em uma proposta de pesquisa no PROFLETRAS, o professor toma ciência de que fazer pesquisas em linguagem “requer desaprendizagem de crenças arraigadas na produção do conhecimento para lidar com os desafios contemporâneos” (MOITA LOPES, 2013, p. 20). E um dos grandes desafios que se apresenta ao pesquisador, hoje, é o necessário diálogo entre diferentes áreas do

conhecimento, na perspectiva de ouvir outras vozes, outros saberes para, quem sabe, abalar/desestabilizar “certas” verdades.

As pesquisas no PROFLETRAS demandam deslocamento do lugar de professor para o lugar de pesquisador, sem deixar de ser professor. O esforço para esse deslocamento não se dá sem conflitos, embates, negações, renúncias, reafirmações, temores, risos e lágrimas. Estranhar o próprio contexto de atuação profissional é condição para o professor-pesquisador desenvolver pesquisas sobre ensino e aprendizagem em sua sala de aula. O estranhamento, por vezes, requer um exercício de suspensão de certezas, homeopaticamente administradas ao professor por teorias, documentos oficiais, e principalmente pelo livro didático, para dar espaço ao questionamento, à dúvida, às incertezas.

Como em outros contextos, a percepção de fenômenos no âmbito do ensino escolar de língua portuguesa tem como ponto de partida, para a produção do conhecimento, a factualidade, a empiria, que se mostram cotidianamente em sua aparência ao professor. Ir além do imediatamente sensível é um grande desafio para os ingressantes no programa, pois requer um sujeito duplamente caracterizado: que esteja aberto ao tema que pretende estudar; e que possua certa riqueza intelectual, sendo capaz de se apropriar das práticas cognitivas produzidas por outros pesquisadores em suas diferentes teorizações.

Além do acúmulo de conhecimentos adquiridos em sua formação e atuação profissional, as disciplinas curriculares oferecidas pelo programa têm representado importante contribuição para a constituição de condições que permitam a percepção de temas de pesquisa. A análise de dissertações defendidas no programa até o momento mostra forte presença de conteúdos abordados nas disciplinas do curso. Aliás, é possível conferir grande esforço dos mestrands e mestrandas para articular discussões feitas no decorrer das disciplinas, com seus temas de pesquisa, mesmo correndo o risco de estabelecer aproximações nem sempre adequadas.

Entende-se que ninguém nasce pesquisador, e nem se torna pesquisador de uma hora para outra. É preciso formar-se pesquisador. A experiência de pesquisa, portanto, é cumulativa.

Na situação concreta de atuação do professor de língua portuguesa nas escolas brasileiras, as possibilidades de experienciar a pesquisa praticamente inexistem, porque encontra-se expropriado de condições como tempo para estudo, acesso a pesquisas de boa qualidade, interlocução com outros pesquisadores, dentre outras. Nesse contexto pouco (ou nada) favorável, o PROFLETRAS se apresenta como rara oportunidade para o professor movimentar-se em direção à pesquisa, de modo a fazer exercícios de teorização sobre o ensino escolar de língua portuguesa realizado na própria sala de aula.

Desse modo, para fazer pesquisa no PROFLETRAS, o professor precisa abrir-se ao diálogo, às indagações, ao desejo de buscar mais, de ler muito e de partilhar conhecimentos e experiências, além de se dispor, voluntariamente. O PROFLETRAS é um Programa de formação docente, que se mostra como um espaço democrático de construção de conhecimentos que se estende com e para além da academia. Ao inserir-se no mestrado profissional, o professor torna-se também um pesquisador, revestido por sua constituição histórica e sua realidade social. Participam desse diálogo sujeitos socio-historicamente situados, que partilham, interagem por meio da linguagem que os constituem.

Fazer pesquisas no referido programa é fazer pesquisa em Ciências Humanas e, nesse caso, conforme Bakhtin (2003[1979]), significa estar atento às especificidades do ser humano em plena constituição. Conforme palavras do autor, o objeto de estudo nessa área é “[...] o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 395, grifos do autor).

Se estudamos o *ser expressivo e falante*, naturalmente nosso objeto de análise é o texto, pois, para Bakhtin (2003[1979]), é impossível compreender esse sujeito senão por meio do que ele fala (seus textos). Caso contrário, estaria situando a pesquisa fora do âmbito das Ciências Humanas.

É nos textos que os discursos se revelam, se materializam, que as ideologias são expostas; é neles que valores e verdades se despontam; é nos textos, ainda, que a língua(gem) se revela conforme a integridade do sujeito que dela faz uso. Logo, o texto escancara a subjetividade do sujeito, apresentando-o para o mundo; revelando seus medos, suas crenças, seus conhecimentos já sistematizados e aqueles em construção. O texto, então, é pista, é estrada, é caminho. O texto mostra ao pesquisador o que tem para ser pesquisado. O texto é o aparentemente visível. É preciso entrar nele.

Se, por um lado, os sujeitos participantes da pesquisa se mostram/revelam pelo texto, por outro lado, o pesquisador tem que ser sujeito atento, perspicaz, inquieto, inquiridor, vasculhador, para conseguir enxergar o não dito, o implícito; para perceber os interdiscursos, as diferentes vozes que se mesclam, se imbricam no amálgama do texto. Pois, de que adianta ter os dados em mãos se não souber explorá-los? Conforme palavras de Amorim (2004), o pesquisador deve estar aberto para receber e acolher o que lhe é estranho, abandonar seu próprio território e “[...] deslocar-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26). O movimento dialógico eu-outro faz parte tanto do sujeito que pesquisa (o professor-pesquisador), quanto dos sujeitos com quem pesquisa (em geral os estudantes).

Ao se colocar nessa posição de quem quer ouvir o outro para compreender/interpretar seus problemas, o professor-pesquisador precisa tomar algumas decisões que são importantes em uma pesquisa, dentre elas o caminho metodológico que vai empreender.

Na perspectiva de refletir sobre os procedimentos metodológicos adotados no PROFLETRAS da Unioeste – campus de Cascavel, organizamos este capítulo, no qual, após o passo inicial, no próximo explicitamos análises obtidas por meio de um estudo realizado em dissertações produzidas por mestrandos e mestrandas, de agora em diante denominados professores-pesquisadores, na perspectiva de elencar suas escolhas metodológicas na construção de suas pesquisas.

SEGUNDO PASSO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS DO PROFLETRAS/UNIOESTE

A concepção de pesquisa como procedimento reflexivo, sistemático, que tem como objetivo discutir problemas relativos a objetos concretos, visando proporcionar respostas e teorizações, impõe ao pesquisador fazer escolhas quanto à metodologia que subsidiará sua investigação, em consonância com o tema e o problema definidos.

A análise e interpretação dos fenômenos se faz considerando sua natureza. A construção metodológica precisa ser definida pelo pesquisador, em virtude do(s) problema(s) de pesquisa por ele erigidos. É por meio dela que se estabelece a relação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Desse modo, a metodologia não pode ser compreendida como um conjunto de regras formais fixas para lidar com o objeto, não significando, no entanto, ausência de rigor metodológico.

Método tem sido comumente definido como *caminho (metho); fim, objetivo (hodos)*; ou seja, é a trajetória escolhida pelo pesquisador a partir de princípios básicos que devem orientar a produção de conhecimentos. Logo, pode ser compreendido como o caminho que orienta a formulação de teorizações sobre um dado objeto.

A relação professor-pesquisador/objeto de pesquisa, no PRO-FLETRAS, não é de externalidade. Ao contrário, trata-se de uma relação em que esse sujeito está implicado por inteiro no objeto. Estranhar o próprio contexto de atuação profissional, na perspectiva de ultrapassar as formas fenomênicas de sua realidade imediata é um exercício árduo. Colocar em suspensão suas crenças, convicções, certezas, para apreender o objeto de pesquisa é já demonstração dessa implicação.

Todavia, essa característica não exclui a objetividade e o rigor de sua pesquisa, porque aportada em princípios metodológicos. Por meio deles, o professor-pesquisador se apropria do objeto, utilizando-se de técnicas e instrumentos, para apreendê-lo em seus pormenores e em suas interrelações. Para isso, as ciências humanas já dispõem de um acúmulo expressivo de metodologias de pesquisa, procedimentos, instrumentos, com diferentes alcances, que o professor-pesquisador deve se apropriar, para utilizá-lo com eficiência, e para promover as adequações que sua pesquisa requer.

A posição do professor-pesquisador diante da realidade é explicitada pelas escolhas metodológicas que realiza, por meio das quais evidencia certa visão de mundo. Dada a relação de implicação com o objeto de pesquisa e a exigência de intervenção em sala de aula estabelecida pelo Programa, as pesquisas até agora realizadas na Unioeste, do ponto de vista de sua natureza, são do tipo aplicado. Segundo Moreira e Caleffe (2008), pesquisas com finalidade aplicada objetivam a geração de conhecimentos com aplicação prática, voltados à solução de problemas específicos de um dado contexto, ao desenvolvimento de novos processos de ensino ou de novos produtos.

Os projetos de intervenção em sala de aula denotam a preocupação para a resolução de um problema específico (de leitura, de produção textual, de formação do leitor literário, de letramento digital etc.), recorrendo-se à aplicação de encaminhamentos didáticos ou a produtos elaborados pelo professor-pesquisador, conhecedor de seu

contexto de pesquisa, que é também de sua atuação profissional, para uma finalidade específica.

UM PASSO ADIANTE: DEFINIÇÃO DA ABORDAGEM DE PESQUISA

Outra decisão importante que deve ser tomada pelo pesquisador no PROFLETRAS é quanto à abordagem da pesquisa que se pretende realizar. E essa decisão deve ser coerente com a metodologia de investigação como um todo, em razão da natureza do objeto, da finalidade, e do tipo de conhecimento que se quer gerar.

Em ciências humanas, essencialmente, são duas abordagens que sustentam os estudos: a quantitativa e a qualitativa. A pesquisa quantitativa tem suas bases no positivismo e, portanto, presa pela exatidão dos dados que são coletadas a partir de técnicas estatísticas correlacionadas a variáveis e experimentos. Aplica-se, geralmente, em pesquisas que requerem dados mensuráveis da realidade, de modo que seus resultados auxiliem no planejamento de ações coletivas e produzam resultados passíveis de generalização, principalmente quando as populações pesquisadas representam com fidelidade o coletivo. Como podemos observar, essa abordagem sustenta pesquisas que requerem respostas exatas, o que não é o próprio das ciências humanas

Por isso, é coerente que as pesquisas no PROFLETRAS sejam do tipo qualitativas interpretativistas. Segundo Flick (2009), é um tipo de pesquisa “de particular relevância ao estudo das relações sociais, devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 21).

Como já dito anteriormente, as pesquisas em ciências humanas lidam com o *ser expressivo e falante* (BAKHTIN, 2003[1979]), o que requer, do pesquisador, um olhar atento para as suas manifestações, a fim de interpretá-las na sua relação com a vida e com os preceitos científicos. Sendo assim, “a abordagem científica tradicional quantitativa é fundamentalmente limitada com respeito à vida” (FREITAS, 2002, p. 23).

Se nas pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS, estudamos a linguagem na sua relação com o sujeito, nada mais próprio do que procurar “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34)

Sendo assim, as pesquisas qualitativas e interpretativistas desenvolvidas no PROFLETRAS consideram como ambiente natural de investigação a sala de aula, lugar de trabalho do pesquisador e de geração de dados; estes, uma vez gerados, são descritos e interpretados à luz de preceitos teóricos; o pesquisador se preocupa, assim, em refletir/problematizar os dados, de modo a construir significados para si e para os outros; a primazia recai sobre o processo de análise e interpretação, sobre os significados que são produzidos, na preservação dos sujeitos envolvidos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

O pesquisador qualitativo, ao defender optar por um tema, levanta o(s) problema(s) a ser(em) investigado(s) no contexto onde se encontra inserido, ou seja, parte do que lhe é real, singular. Ao olhar para o problema, analisa sua constituição em suas variadas facetas, na relação que lhe é possível estabelecer com os preceitos teóricos já disponíveis a respeito.

Nesse imbricamento necessário atenta-se para as particularidades do objeto de estudo, cultivando uma postura crítica, porém consciente de que não é possível ser neutro, mas responsável pelas decisões e ações. Costa-Hübes (2017) entende que pesquisador não deve esquecer seu papel social no momento da pesquisa, que é muito mais que

observador, é participante. Nessas condições, o pesquisador não pode perder de vista que também é um sujeito inserido em determinado contexto que o impele a compreender e a interpretar determinada realidade.

Assim, a subjetividade do pesquisador e do(s) pesquisado(s) passam a fazer parte do processo de pesquisa, porém o pesquisador deve manter uma certa distância desse(s) sujeito(s), pois “[...] abrir-se para o outro é, neste caso, permanecer também voltado para si” (SOUZA; ABULQUERQUE, 2012, p. 110).

Logo, não há como desconsiderar, em uma pesquisa qualitativa e interpretativista, a proximidade e o envolvimento entre os sujeitos (pesquisador e pesquisado). No contexto da investigação, os significados sobre os eventos cotidianos são construídos pelos envolvidos, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. Juntos, constroem interpretações sobre as situações vivenciadas.

Todavia, Costa-Hübes (2017) entende que:

[...] é importante ter ciência de que o contato entre os dois sujeitos – pesquisador e pesquisado – na construção do conhecimento, exige que ambos estejam cientes de que a pesquisa em ciências humanas lida com respostas provisórias possíveis de serem captadas no contexto em estudo (COSTA-HÜBES, 2017, 555).

A densidade e a profundidade do que é revelado, portanto, corresponde àquilo que o sujeito pesquisado permite revelar, já que ele, de acordo com Bakhtin (2003[1979]), não pode ser forçado a expor-se. Sendo assim, o professor – que também é pesquisador – mas que também se coloca como sujeito da pesquisa – transita, durante esse processo, por um campo de descobertas, de revelações, de produções de sentido, porque aquilo que lhe era comum, ou parte de seu cotidiano, passa a ser visto, estudado e interpretado pelas lentes do saber científico.

Fazer pesquisas de natureza aplicada no PROFLETRAS significa, então, situá-la no paradigma qualitativo e interpretativista que, por sua vez, apontará para possíveis percursos metodológicos.

O posicionamento diante dos dados gerados nas interações em sala de aula, durante o projeto de intervenção, incluiu a interpretação de ações e sentidos emanados dessa prática. Portanto, as dissertações revelam que houve predomínio do gesto analítico interpretativista, superando a descrição do objeto, na perspectiva de melhor compreendê-lo.

As cinquenta e oito dissertações analisadas são do tipo qualitativa, cujo foco está no processo e nos sentidos gerados nas interações situadas. Em razão de seu processo de contextualização específico, um desafio enfrentado pelo professor-pesquisador foi estabelecer articulações teóricas e metodológicas com a própria experiência de sala aula, algo que se observa no corpo do texto dessas dissertações.

NA CONTINUIDADE DOS PASSOS: OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS

Nas pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS-Unioeste, em geral, os professores-pesquisadores, num primeiro momento, já atuam, de certa forma, como etnógrafos em suas salas de aula. Entretanto, para que essa postura se efetive, alguns movimentos são necessários, como, por exemplo, o estranhamento com relação ao que ocorre nesse contexto, feito com o apoio em estudos que o investigam. Estar imerso cotidianamente, por anos, nesse ambiente, pode provocar certa turbidez na percepção de fenômenos, que precisa ser superada visando sua apreensão. Olhar para a sala de aula de maneira indagativa, planejada, metódica, num exercício de escuta do outro, de

si e dos acontecimentos, resulta em achados que, no dia-a-dia, não seriam perceptíveis, haja vista que aquilo que se mostra aos sentidos, não explicita suas múltiplas determinações.

A pesquisa etnográfica assim se caracteriza pelo contato direto do pesquisador (o professor) com o ambiente pesquisado (a sala de aula), o que, segundo André (2012), permite a reconstrução dos processos vividos cotidianamente, na perspectiva de entender os problemas à luz de uma orientação científica. Trata-se de um tipo de pesquisa que desloca o professor para o papel de pesquisador, instigando-o a reelaborar seus conhecimentos, suas atitudes, seus valores e crenças, para que possa revisitar sua realidade com o olhar da ciência.

Todavia, é muito importante, nas palavras de Jung, Silva e Santos (2019), que o professor-pesquisador não encapsule os dados gerados em seu ambiente de trabalho em determinadas teorias, reafirmando assimetrias definidas por instituições acadêmicas. Uma dessas é distanciar-se do ambiente e dos sujeitos pesquisados exatamente por se encontrar, agora, na posição de pesquisador. Ao contrário, o que é importante em uma pesquisa etnográfica é a proximidade, o imbricamento entre pesquisador, ambiente e sujeitos pesquisados, de modo que estes possam ser ouvidos para além da teoria.

Assim, é fundamental o contato direto do pesquisador com o ambiente de pesquisa, de modo que possa sentir, ouvir e enxergar peculiaridades que de longe não conseguiria distinguir. As relações de poder e resistência no interior da escola só podem ser percebidas por meio de um contato direto e duradouro de convivência, a ponto de a confiança dos envolvidos ser conquistada e eles mesmos, os sujeitos da pesquisa, revelarem suas sensações e a maneira como enfrentam as adversidades vivenciadas na escola e além dos muros escolares. Para contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos, é preciso conhecer, conviver e desvendar a realidade.

O pesquisador exerce papel fundamental na geração e controle de dados e, para isso, se utiliza de diferentes instrumentos. Nas dissertações do PROFLETRAS-Unioeste, constatou-se que foram frequentes os usos de diário de campo, observação participante, entrevista, questionário, análise documental, entre outros, com a intenção de apropriar-se de informações, rever/repensar as questões que provocaram sua pesquisa e os passos da investigação, para, então, traçar novas ações, se for necessário, diante dos desafios vislumbrados.

O professor-pesquisador, no PROFLETRAS, faz, portanto, pesquisas etnográficas, considerando a sala de aula como o ambiente/contexto de investigação, e a si próprio, como também seus alunos, como sujeitos do processo.

Ao se colocar também como sujeito da própria pesquisa, e ao olhar para suas ações no cotidiano escolar, pode-se dizer que as pesquisas no PROFLETRAS se configuram como Pesquisa-ação educacional. São assim denominadas, conforme Tripp (2005), as pesquisas que recorrem a estratégias de auto-avaliação, ou seja, “o pesquisador utiliza-se da pesquisa para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Nesse âmbito, o propósito é de investigar o agir no campo da prática docente.

Esse procedimento de investigação distingue-se da prática porque é limitado pelo contexto e norteado por teorias reconhecidas e respeitadas; e expande a pesquisa científica porque almeja uma mudança, uma alteração no que está sendo pesquisado. Sendo assim, é possível afirmar, conforme Tripp (2005), que “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 47).

Com esse encaminhamento investigativo, busca-se unir conhecimento e ação para que o professor possa observar-se, analisar-se

e autoavaliar-se, ao mesmo tempo em observa, analisa e reflete sobre os demais sujeitos, seus alunos. Nesse sentido, a pesquisa-ação educacional investiga problemas que emergem da sala de aula, possibilitando a reflexão e a ação para melhorar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de aproximar teoria e prática e desenvolver estratégias que possam “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa” (ENGEL, 2000, p. 182).

Bortoni-Ricardo (2008) entende que, ao colocar-se como pesquisador, o docente associa o fazer pedagógico com o trabalho de pesquisa, o que lhe dará melhores condições de aperfeiçoamento da prática, pois passará a compreender melhor suas ações como mediador de conhecimentos, e as ações de interação com seus alunos.

Quando o professor torna-se um pesquisador, avança para a superação dos problemas que emergem na sala de aula, uma vez que as ações humanas construídas nesse ambiente passam a analisadas pelo olhar do pesquisador e, caso este entenda que faz-se necessárias alterações na prática, estas serão incorporadas tanto por ele, também docente naquele contexto de ensino, como pelos demais sujeitos da pesquisa, os alunos.

Por isso, as alterações incorporadas à prática precisam ser avaliadas constantemente por todos os envolvidos. E, nesse caso, cria-se um ambiente participativo, no qual, professor, alunos, equipe pedagógica, direção escolar agem conjuntamente, na perspectiva de solucionar o problema. Nas palavras de Tripp (2005), “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo” (TRIPP, 2005, p. 454). Os próprios alunos são os maiores colaboradores e terão a oportunidade de opinar, informar, sugerir, descartar, enfim, participar ativamente de todo o processo, avaliando cada etapa.

PASSOS FINAIS (INCONCLUSOS)

A reflexão sobre pesquisas realizadas no âmbito do PROFLETRAS-Unioeste, feita por meio da análise das dissertações disponíveis no banco de dissertações do Programa, foi um exercício que possibilitou visualizar o conjunto de aportes metodológicos de que lançaram mão os professores-pesquisadores em seu fazer investigativo.

O programa se destina à formação continuada de professores de língua portuguesa em exercício no Ensino Fundamental I e II, e tem como principal propósito a melhoria da formação desses profissionais, visando a oferta de um ensino qualificado nesse segmento da Educação Básica. Um requisito próprio do PROFLETRAS é que as pesquisas devem incluir um projeto de intervenção didático-pedagógica que tenha como foco o tratamento de um problema de ensino ou de aprendizagem levantado no contexto das salas de aula em que esses professores atuam.

Essa determinação, de certo modo, estabelece que as pesquisas deverão ser de natureza aplicada. As pesquisas do PROFLETRAS-Unioeste, relatadas nas cinquenta e oito dissertações analisadas, seguiram essa orientação, sendo, portanto, em sua totalidade, de finalidade aplicada.

Os temas de interesse explicitados nas dissertações foram variados, havendo predomínio de pesquisas sobre leitura e produção textual, denotando que estão no campo de preocupação dos professores pesquisadores. O tratamento temático foi realizado pela via da pesquisa qualitativa, interpretativista, em sua maioria de viés etnográfico e de pesquisa-ação. A geração de dados contou com instrumentos variados, como diário de campo, observação participante, entrevista, questionário e análise documental.

Destaca-se que as dissertações analisadas expressam os esforços feitos pelos professores-pesquisadores quando assumem a tarefa de investigar problemas de sua prática, por meio de reflexão pautada em diálogo com o acervo de teorias sobre ensino e aprendizagem escolar já disponível. Costumeiramente, no ambiente complexo da sala de aula, os problemas que se mostram precisam ser enfrentados no instante e no contexto em que ocorrem. E o professor os enfrenta, apoiado, geralmente, em sua experiência profissional e em sua intuição, mesmo que nem sempre chegue a resultados satisfatórios.

A participação no Programa representa uma oportunidade de desenvolver uma atividade investigativa de modo fundamentado. O exercício de deslocamento do lugar de professor (sem deixar de sê-lo) para o de pesquisador se constitui em momento singular na formação e na vida desses sujeitos, o que por si só é justificativa suficiente para a continuidade das pesquisas no PROFLETRAS.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. São Paulo: Papirus 2012.

BAKHTIN, Mikhail (1979). Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p. 393-410

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**. Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado; SANTOS, Maria Elena Pires. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**. 17(1): 145-162, janeiro-abril, 2019.

KLEIMAN, Angêla. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-38.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 86-107.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor-pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SOUZA, Solange Jobim de; ABULQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 443-466. São Paulo: set/dez, 2005.



10

Paulo Henrique Lohn
Fabiana Giovani

DA BÚSSOLA ORIENTADORA DE UMA VIAGEM DE FORMAÇÃO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94371.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371.10)

PREPARATIVOS PARA A VIAGEM

A metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados (THIOULENT, 2011, p. 32).

Como o título, começamos a presente reflexão com uma analogia: quando uma tripulação recebe, por exemplo, a incumbência de investir na conquista de novas terras ou mesmo de transportar mercadorias de uma localidade a outra, é primordial elencar todos os procedimentos que serão utilizados para atingir tal objetivo. É necessário, então, definir os caminhos e as técnicas que os tripulantes seguirão durante todo o percurso marítimo, além de levantar dados a respeito do motivo desencadeador da viagem e analisá-los para, com êxito, concretizar a missão.

Do mesmo modo, para uma produção científica, uma escolha metodológica há de ser feita com o propósito de subsidiar a condução dos trabalhos. Aqui cabem contribuições vindas de Geraldi (2014) que, em seu texto *Da língua para a linguagem: outros rumos de pesquisa*, estabelece uma separação operacional entre método e metodologia. O primeiro é conceituado como um agrupamento de regras, as quais realizadas rigorosamente acarretam “descobertas surpreendentes”. A partir do momento em que novas revelações são almejadas, métodos diferentes devem ser seguidos. Tal maneira individual caracteriza a metodologia.

Dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia. Dispor de um método é ter corrimãos definindo a caminhada para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido (GERALDI, 2014, p. 13).

Aliás, buscando uma opção que contemple os parâmetros da nova ciência, certas concepções voltadas aos tradicionais mitos do conhecimento científico devem ser evitadas. Geraldi (2014) elenca, entre outras observações, a importância de compreender a incompletude dos saberes humanos perante os mais distintos conhecimentos e o entendimento de que a previsão de regularidades não garante a prescrição futura, ou seja, considerar o objeto estudado como algo inerte ignora aspectos referentes à temporalidade. O autor evidencia, também, que homogeneização, neutralidade, objetificação e isenção são características não condizentes com as pesquisas alicerçadas na nova ciência.

Aceitar que nossos conhecimentos não dão conta de tudo, que há mistérios insondáveis com as capacidades de que dispomos enquanto homens (e não deuses da razão) é aceitar o acaso e o acontecimento. [...] A ciência moderna consagrou o homem como ser epistêmico, mas o expulsou do processo de produção de conhecimentos. Uma ciência de manipulação do mundo não precisa do sujeito empírico em sua gestação; no entanto, com a crise da ciência moderna, a nova ciência que emerge demanda precisamente a presença do sujeito no processo de sua produção porque reconhece que os conhecimentos são também produtos da analogia, da argúcia, da astúcia em estabelecer novas relações e enxergar novas possibilidades. As disciplinas e os métodos são incapazes de explorar novos caminhos. Somente o homem é capaz (GERALDI, 2014, p. 7/9).

Assim, esta reflexão tem por objetivo retratar uma pesquisa que elege a metodologia da pesquisa narrativa como instrumento de investigação, preconizando a heterogeneidade científica, a grandeza dos objetos estudados e, principalmente, a construção de sentidos tanto no que se refere ao conhecimento produzido quanto aos sujeitos envolvidos. Antes, porém, é preciso situar o leitor que a pesquisa tem como ponto de partida a metodologia da pesquisa-ação que é caracterizada pela colaboração e negociação entre especialistas e práticos, integrantes da pesquisa de modo que o conhecimento é construído a partir da ação coletiva entre os envolvidos. O autor Thiollent

e suas reflexões sobre pesquisa-ação tem sido referência nas pesquisas desenvolvidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e é no cotejo entre a pesquisa-ação e a pesquisa narrativa que desenvolvemos a pesquisa “Lançar-se ao mar da humanização ancorado numa perspectiva bakhtiniana: um caminho pedagógico transformado em narrativa de experiência”.

OS PORMENORES DA VIAGEM

O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmo [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal [...] Talvez nós homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos (LARROSA, 1994, p. 43).

Narrar é um atributo singular do ser humano. É a ação de contar e recontar as mais distintas situações vivenciadas, dando ênfase a determinados episódios em detrimento a outros, compartilhando capítulos de vida. Imaginemos, então, o retorno de uma embarcação quando do término de um trabalho em alto mar. Com certeza, as narrações que os tripulantes estarão aptos a fazer para seus amigos e familiares serão inúmeras e, evidentemente, cada indivíduo contemplará em suas falas os fatos mais marcantes, aqueles que não simplesmente passaram por eles, mas sim que neles tocaram, transformando-os de certa maneira e produzindo-lhes novos aprendizados.

Estudos pautados na narrativa enquanto proposta metodológica são centrados no narrar. Todavia, de acordo com Oliveira (2017), em *Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações*, é necessário distinguir as narrativas “entre o fenômeno que é a história e a investigação que é a narrativa. Assim, os pesquisadores narrativos podem descrever, coletar e contar essas histórias”. Portanto, o simples ato

de narrar fatos não se configura em investigação científica, pois toda pesquisa sustentada nessa perspectiva requer a adoção de encaminhamentos específicos. Nas palavras de Reis:

Toda a investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social. O relatório de investigação narrativa constitui uma história que o investigador conta a si próprio e aos leitores, ou seja, um argumento construído através da articulação de um conjunto de dados que pretende interpretar retrospectivamente acontecimentos passados, atribuindo-lhes sentido no contexto específico em que decorreram. Para que esta história seja realista, deve incluir evidências e argumentos que apoiem a sua plausibilidade (REIS, 2008, p. 6-7).

Prado e Serodio (2017), em *Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa*, mencionam ainda que “a pesquisa narrativa se classifica entre as pesquisas qualitativas e se situa com as pesquisas sociológicas e as pesquisas (auto)biográficas, assim como tem características fortes da pesquisa-ação e estudo de caso [...]” (PRADO, SERODIO, 2017, p. 06).

Indubitavelmente, a pesquisa narrativa busca compreender a experiência humana em seu caráter relacional – constituído pela interação entre sujeito individual e meio social, pela continuidade temporal e pelo lugar. Coerente a este lugar, Clandinin e Connelly argumentam que,

[...] em nossa concepção sobre pesquisa narrativa, nossos termos são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado

para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85).

Torna-se prudente enfatizar que a investigação narrativa da experiência é uma via de mão dupla, porque o responsável pela pesquisa “experiencia a experiência e é também parte integrante da experiência” (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 81). Aliás, é característico da narração da experiência a não repetição, pois a narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer, mas a da lembrança, além de fundar uma temporalidade que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar.

Ao que tange à experiência, ou melhor, ao saber de experiência, sua essência está embasada na subjetividade, no relativismo, na particularidade e na individualidade. Desse modo, mesmo que o fato seja igual para todos, o saber de cada um será único – porque a experiência não se separa do sujeito – e, portanto, na homogeneização e na generalização na formulação do conhecimento científico fica impossibilitado.

Larrosa (2011), em seu artigo *Experiência e alteridade em educação*, traz uma análise detalhada da concepção nuclear da experiência, a qual é “isso que me passa”, ou seja, o saber de experiência é alcançado quando no confronto entre o sujeito e o fato externo – por meio da interação e da completude – o indivíduo é levado à reflexão e a sua própria transformação, assumindo e internalizando o conhecimento. Então, assim como em um relacionamento amoroso, a pessoa passa a ter um novo olhar perante a vida, isto é, sua sensibilidade propicia que indícios dos saberes penetrem e alterem as suas compreensões. Em suma, conforme Larrosa (2011), o “isso que me passa” percorre o percurso: 1.1 *exterioridade, alteridade, alienação*; 1.2 *reflexividade, subjetividade, transformação*; 1.3 *passagem, paixão*.

A experiência é “isso que me passa”. [...] A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. [...] “Que não sou eu” significa

que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. [...] Em segundo lugar, que algo *me* passa. [...] É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. [...] Vamos agora com esse passar. A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. [...] experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, [...] ao mesmo tempo, a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. [...] Esse seria o primeiro sentido desse passar. [...] o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. [...] este segundo sentido do passar [...] (LARROSA, 2011, p. 5/8, grifos do autor).

Desse modo, para que o saber de experiência se efetive de alguma maneira em cada sujeito envolvido, é imprescindível trazer à tona a força do subjetivismo, da alteridade e da assimilação. É necessário estimular uma descoberta surpreendente que realmente toque, penetre e transforme o sujeito.

A VIAGEM DE FORMAÇÃO

Só aprende aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1996, p. 27).

Independentemente da empreitada assumida por membros de uma navegação, os primeiros questionamentos levantados são: para onde vamos, quais as previsões para as correntes marítimas durante o trajeto, como é a terra que atracaremos, quais características possuem os indivíduos residentes lá, de que maneira conseguiremos alcançar nossas metas junto a esses sujeitos. Enfim, assim como numa incumbência marítima, na realização de uma pesquisa também é de extrema relevância ter conhecimento dos dados, das pessoas, ou seja, dos objetos a serem pesquisados.

Os dados que se transformaram em objeto de análise para o presente estudo são, em grande parte, provenientes das atividades resultantes de um projeto de ensino desenvolvido em uma escola pública localizada na cidade de São Pedro de Alcântara, no interior de Santa Catarina denominado *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho*. O trabalho pedagógico fora desenvolvido nas aulas de língua portuguesa em 2019, junto a uma turma de oitavo ano (turma 81). Cabe enfatizar que a idealização e a realização de todas as ações do projeto seguiram um pressuposto do professor/mestrando, cuja premissa é buscar tornar a aprendizagem a mais significativa possível aos estudantes.

Falar em aprendizagem significativa é assumir o fato de que aprender possui caráter dinâmico, o que requer ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem (SMOLE, 2007, p. 16).

Ponderando, inicialmente sobre a instituição educacional, ela é a única da rede municipal da cidade de São Pedro de Alcântara e atende estudantes de todo o ensino fundamental (anos iniciais e finais), nos turnos matutino e vespertino. Há época, havia um total de 419 alunos regularmente matriculados, os quais são oriundos, em sua maioria, do próprio município, assim como há alguns provenientes da cidade vizinha, São José. O Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta o seguinte objetivo geral:

A nossa Escola tem como compromisso oferecer um ensino de qualidade e uma aprendizagem mais significativa, por meio de práticas pedagógicas que proporcionem a construção do conhecimento, o exercício da cidadania e o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva frente às questões políticas, sociais, ambientais e culturais, valorizando a comunidade escolar e o reconhecimento do trabalho docente (PPP, 2019, p. 12).

Ao que tange às concepções teóricas alicerçantes do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, elas condizem com a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC). Assim sendo, as abordagens histórico-cultural e dialógica são as bases para o processo de ensino e aprendizagem. Logo, a teoria fundante do PPP conversa diretamente com alguns dos pressupostos teóricos do trabalho em questão, pois respalda a educação como mecanismo de transformação social e de formação humanizadora (crítica e participativa) dos sujeitos.

O público-alvo do projeto, cuja repercussão proporcionou à elevação ao patamar de pesquisa, era composto de 21 alunos e, no vigente ano, passou a 19 educandos com idades entre 14 e 15 anos, distribuídos em 10 meninas e 09 meninos. A turma, de modo geral, era bastante participativa e interessada em aprender, mas é claro que, caso houvesse tempo ocioso, começavam as conversas paralelas e brincadeiras condizentes com a faixa etária.

Quanto às questões sociais, as moradias dos estudantes são situadas, predominantemente, em regiões urbanas. As rendas das famílias variam entre 03 e 05 salários mínimos mensais. Com relação à estrutura familiar, 92% da turma têm os pais casados e com o núcleo familiar residindo na mesma casa.

O projeto *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho* constituiu-se como um projeto de letramento bastante importante para o levantamento de dados a analisar. É pertinente reforçar que a referida proposta ocorreu com a finalidade de fomentar um processo de ensino e aprendizagem com vistas à humanização, à valorização da cultura municipal e ao estímulo

de desenvolver o sentimento de pertencimento dos alunos para com a cidade em que moram/estudam.

Conforme Kleiman (2009), são caracterizados como *estudos do letramento* todas as ações alicerçadas no uso social da leitura e da escrita, ou seja, o indivíduo toma os atos de ler e de escrever como dispositivos para atuar no meio em que está inserido. Aliás, sempre que um sujeito, independentemente de seu grau de instrução escolar, defronta-se “com uma situação desconhecida na qual deve ler, escrever, falar sobre algum texto (por exemplo, de um contrato de serviços para o cerimonial de um casamento), ele está em processo de letramento” (KLEIMAN, 2009, p. 6).

Para trabalhar nessa perspectiva, optar por *projetos de letramento* é o aconselhável. A construção desse modelo educativo parte de manifestações reais apresentadas pelos próprios estudantes ou por necessidades identificadas pelo professor⁵⁵ perante a realidade observada.

O projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum *outro fim*, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. [...] os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita [...] A denominação ‘projetos de letramento’ destaca a centralidade do letramento no processo educacional. O letramento de crianças e adolescentes – entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos que nelas circulam – é, ou deveria ser, meta de todo trabalho escolar, qualquer que seja o nível educacional (KLEIMAN, 2009, p. 4/9, grifos da autora).

55 Conforme Kleiman (2009), amparada por seus próprios estudos datados dos anos de 2000 e de 2006, além de receber contribuição de Tinoco (2008) – o professor tem papel bastante relevante na instalação do projeto de letramento, pois cabe a ele, além de ter conhecimento dos conteúdos curriculares, detectar quais informações são pertinentes aos objetivos do projeto, orientando os estudantes ao ponto de que se questionem e se sintam motivados a alcançar as respostas, fomentando a elaboração de procedimentos de aprendizagem e conquistando saberes de valor no percurso.

É coerente marcar que o desenvolvimento do projeto⁵⁶ *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho* aconteceu durante algumas épocas específicas do ano letivo, pois o intuito era trazer à tona a temática e os objetivos da proposição pedagógica em oportunidades significativas para os munícipes e para os visitantes de cidades adjacentes quanto à evidência da cultura, da história e do estímulo à valorização da cidade. Tais etapas anuais sempre coincidiram com o calendário municipal de eventos e comemorações. Torna-se prudente mencionar que, por decisão minha de planejamento, todas as produções textuais solicitadas aos alunos no decorrer de 2019 tinham como foco propiciar a reflexão e o aprofundamento dos eixos norteadores do projeto.

Faz-se importante acrescentar que, quando do início do projeto, comentamos com a turma a respeito das ações previstas. Em duas aulas, dialogamos com eles sobre o porquê de ter sido escolhido realizar, paralelamente aos conteúdos habituais da série/ano, essa proposta. Perguntamos se eles gostavam de ir aos eventos de cultura alemã, se eles percebiam neles ou em suas atividades rotineiras (vestimentas, vocabulários, alimentação, vida social, etc) algo vinculado aos aspectos germânicos. Poucos demonstraram compreender que há em suas refeições – por exemplo – comidas típicas alemãs. Questionamos, ao perceber o distanciamento e a ausência de vinculação dos educandos através de suas respostas, qual sentimento lhes brotava ao ouvirem a afirmação de que residiam ou estudavam na primeira colônia alemã catarinense. Os alunos, de forma geral, permaneciam sem identificar valorização por fatores da colonização e do nascimento da cidade.

Indagamos as opiniões dos educandos sobre o município e, novamente, as reações não foram das mais orgulhosas ao falar. A maioria relatou não ver grande futuro para São Pedro de Alcântara, salientando ser uma cidade dormitório ou feita para funcionários públicos, pois ali havia pouquíssimas empresas. Logo, fosse para trabalhar ou para

56 Consideramos este um projeto de letramento.

estudar após o término da educação básica, as pessoas deslocavam-se para outras cidades. Eles argumentaram perceber o não crescimento da população municipal, chegando a acreditar que São Pedro de Alcântara pudesse vir a ser extinto, voltando a ser bairro da cidade de São José.

Ao finalizar o diálogo, expusemos aos alunos as temáticas que subsidiavam o *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho*. Argumentamos que eles iriam conhecendo as atividades conforme elas fossem sendo realizadas e que não seria algo de todas as aulas, mas sim de etapas em datas oportunas dos calendários escolar e municipal. Os estudantes demonstraram interesse em conhecer e participar de todas as ações.

A primeira fase, no mês de março, contou com a produção de um soneto. Após trabalhar esse gênero textual, acreditamos como Paz (1982, p. 30) que “há uma característica comum a todos os poemas, sem a qual nunca seriam poesia: a participação. Cada vez que o leitor revive realmente o poema, atinge um estado que podemos, na verdade, chamar de poético”. Logo, e com a intenção de despertar o universo de significados que a participação de cada indivíduo proporciona na escrita poética, os estudantes foram desafiados a produzir um soneto, recorrendo a uma das seguintes temáticas estabelecidas previamente pelo professor pesquisador:

- São Pedro de Alcântara – 190 anos de imigração alemã;
- São Pedro de Alcântara – 25 anos de emancipação política.

A produção foi impulsionada por dois motivos: 1) o primeiro dia de março é, por lei municipal, o dia da consciência alemã e a data histórica da fundação da colônia de São Pedro de Alcântara; 2) dezois de abril é comemorada a emancipação político-administrativa da cidade, completando, em 2019, seus 25 anos.

Optamos por aproveitar os enfoques dados – nas esferas política, cultural, turística, escolar e familiar – aos eventos para que a atividade de escrita ganhasse um significado real, isto é, que o ato de produção estivesse concretamente no cotidiano social dos educandos. Para a produção, orientamos os alunos a, além das conversas de sala, dialogar com seus pais/responsáveis ou com alguém da comunidade sobre informações importantes referentes ao município. Afinal, as histórias orais dos adultos ou idosos formam dados muito consideráveis no resgate de valores históricos e culturais da cidade.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e dos outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. [...] E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON, 2002, p. 44).

A socialização dos sonetos ocorreu, a princípio, em dois momentos, sendo um dentro da sala de aula, através da leitura e da discussão sobre as informações expostas no texto de cada educando e outro por meio da confecção de um varal literário para divulgar ao restante dos estudantes da unidade de ensino. Essa atividade teve duração de seis aulas.

A segunda fase do projeto, já pelo início do segundo semestre letivo – mês de agosto – foi tomar uma obra literária para sustentar as reflexões necessárias às finalidades do *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho*. A escolha por trazer um texto literário, além de

inúmeros fatores que permeiam a questão humanizadora da literatura, embasou-se no seguinte entendimento:

[...] A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p.60).

O livro eleito para o trabalho foi *Um Caminho Alemão*, de Luiz Cláudio Stähelin. A opção considerou o fato de o escritor ser alcantarensense e por integrar a ACALLE⁵⁷ (Academia Alcantarensense de Letras), fatores que ofertaram maior credibilidade ao projeto, porque o escritor é bastante conhecido na cidade, seus textos buscam evidenciar a riqueza histórica, cultural e humana de São Pedro de Alcântara e, em especial, por ser uma pessoa natural do município a valorizar a sua terra. O prefácio, escrito pelo jornalista Carlos Damião e intitulado *Uma Saga Civilizatória*, expressa bem a grandeza dos textos poéticos.

Trabalho, religiosidade, vida simples, pescarias, agricultura e pecuária, a relação respeitosa com ambiente, conflitos com indígenas, tudo está presente ao mundo afetivo do poeta, que nos brinda com essa dramática e poética leitura, trazendo à luz a vivência intensa de um rico período da história catarinense. O período de construção e consolidação do nosso território, conquistado com valentia e espírito coletivo de superação (STÄHELIN, 2017, p. 12).

As produções poéticas do exemplar apresentam-se divididas em três seções: *De Outros Mares*; *Do Germânico Lusitano e outros Caboclos*; *Dos bugres*. A primeira enfatiza a chegada dos alemães, o povoamento da colônia, a construção da primeira capela, a estrada entre Desterro e a região serrana. A segunda aborda temas como:

57 Associação de utilidade pública, conforme lei nº 860, de 28 de abril de 2014, fundada no dia 06 de outubro de 2009.

folclore, clima, tipos de plantas, rotinas dos tropeiros, nascimento de bebês com auxílio das parteiras e a crença nas benzedadeiras. A última parte traz as temáticas de pescaria e os indígenas. Cabe ressaltar que o livro de Luiz Cláudio Stähelin é constituído essencialmente por poemas, havendo, também, alguns sonetos.

A leitura de *Um Caminho Alemão*⁵⁸ ocorreu durante todo o mês de agosto e a primeira quinzena de setembro, com durabilidade de sete aulas. Semanalmente, uma aula era destinada para esse fim, pois nas demais eram abordados outros tópicos do planejamento anual⁵⁹. De início – com o ato de ler a biografia do autor – apontamentos, às vezes instigados por mim e, em outras oportunidades, pelos próprios educandos, evidenciaram a família Stähelin, uma das mais tradicionais de São Pedro de Alcântara, o que facilitou as contribuições dos estudantes por a conhecerem e desencadeou diálogos sobre os sobrenomes das famílias dos alunos, levando-os a conclusão de que a grande maioria é de origem alemã. Alguns até sabiam contar a história da vinda dos primeiros familiares da Alemanha para o Brasil, porque os avós ou os pais já haviam comentado em casa, tanto por curiosidade familiar quanto pela escrita do soneto. Já na leitura do prefácio e da introdução, discussões históricas em relação à colonização da cidade – enfatizando características alemãs que até hoje estão presentes na realidade local – foram apresentadas. Outro ponto bastante observado foi o quão longe, devido ao ato de escrever, o alcantarense Luiz Cláudio conseguiu chegar. Desse modo, os estudantes perceberam que seus limites são seus sonhos, e não onde moram ou a condição socioeconômica.

58 Para que cada estudante tivesse o seu próprio livro, conversei com o escritor Luiz Cláudio Stähelin pedindo a doação. De prontidão, o escritor disponibilizou os exemplares.

59 Na rede municipal de São Pedro de Alcântara, as turmas de sexto a nono ano possuem quatro aulas semanais de língua portuguesa. A confecção do planejamento anual segue a Proposta Curricular do município. O livro didático adotado é o distribuído pelo MEC (Ministério da Educação).

Para a leitura dos poemas, sempre era pedido que lessem em casa e conversassem com os familiares, pois os textos, em sua maioria, representam lugares, pessoas ou seres relevantes para a história do município. Em sala, a ação de ler era em voz alta e de forma coletiva, ou seja, cada um lia na íntegra o texto ou um aluno lia uma parte para o outro dar continuidade. Assim que era finalizada a leitura, abria-se espaço para interações entre os estudantes. Nessa oportunidade, eles compartilhavam informações dadas por suas famílias ou dominadas por eles mesmos e chegávamos a conclusões mútuas sobre a parte lida e ao que ela se referia da cidade. Em diversos momentos, parávamos para consultar ao dicionário sobre vocábulos desconhecidos ao nosso cotidiano. Fizemos, ao término do livro, um dicionário, em cartolina, com as palavras aprendidas.

Ainda com base no livro, para o evento da escola denominado Dia da Família na Escola⁶⁰, os alunos do oitavo ano matutino ficaram incumbidos de montar, durante a segunda quinzena de outubro e a primeira de novembro, uma sala-teatro para declamar e encenar poesias pertencentes ao *Um Caminho Alemão*. As orientações englobavam a divisão da turma em três grupos, um para abordar cada seção existente na obra. Ficou, então, um grupo com onze pessoas e dois com cinco. A equipe maior ficou com a parte mais extensa da obra. Solicitamos que todos preparassem uma maneira atraente e diversificada de apresentar a biografia do autor e a parte introdutória com o objetivo de, brevemente, explicar quem era Luiz Cláudio Stähelin e como se deu o nascimento da obra. Além disso, os agrupamentos discentes precisavam escolher dois poemas para declamar e encenar. Foram reservadas cinco aulas para essa atividade.

O evento foi realizado em novembro, numa manhã de sábado. Na semana em que iria ocorrer a apresentação à comunidade escolar,

⁶⁰ Evento constante do calendário escolar, realizado anualmente, cujo intuito é oportunizar mais integração entre família e escola.

solicitamos aos estudantes a socialização, em aula, do que tinham produzido. Foi um momento espetacular, lindo, de grande envolvimento dos alunos. Eles produziram cenários para fixar na parede da sala, prepararam figurinos, maquetes e cartazes, assim como dominavam e encenavam com primor seus poemas.

A terceira fase do projeto, efetivada em outubro, contou com a vinda de alguns membros da ACALLE à escola e para proferirem uma palestra. Na oportunidade, a fala foi estendida a todos os estudantes dos anos finais do turno matutino e do vespertino. O convite foi feito pelo pesquisador com o intuito de aproximar a Academia de Letras Alcantareense do espaço escolar, proporcionando um momento de formação embasado na história e na literatura do município. Era importante mostrar que São Pedro de Alcântara tem uma instituição como essa e, principalmente, que há familiares dos próprios alunos inseridos nela e, muitas vezes, nem é de conhecimento dos jovens. Foram disponibilizadas duas aulas para a ação e o mês de outubro foi escolhido por nele ser comemorado, no dia 06, o dia do escritor alcantareense, mais um dado a compartilhar com os educandos.

Na oportunidade, o escritor Luiz Cláudio Stähelin, já conhecedor do projeto *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho*, aproveitou também o momento para apresentar alguns trechos de suas poesias e solicitava que os alunos identificassem sobre qual característica, lugar ou pessoa de São Pedro de Alcântara ele estava falando. Houve, ainda, a participação do membro Celso de Souza que declamou poemas.

Ao término da explanação da ACALLE, foi dado espaço aberto para os estudantes interagirem com os integrantes da academia por meio de questionamentos ou de acréscimo de histórias já por eles internalizadas sobre o assunto. A participação de todos foi bastante válida e, encerrando, Luiz Cláudio proferiu palavras de estímulo quanto a morar ou estudar na cidade e a ter orgulho da cultura e da história do povo alcantareense.

Numa quarta fase, entramos em contato novamente com Luiz Cláudio Stähelin para que viesse à escola autografar os livros doados por ele e para reafirmar a temática do projeto. O escritor, após o recreio do período matutino, dialogou com todos os estudantes e, com lágrimas nos olhos, falou da relevância que via nas atividades propostas pelo professor pesquisador junto à turma 81 e da necessidade de todo alcantarense de nascimento ou de adoção conhecer, respeitar e amar a cidade. Afinal, dentro do próprio estado de Santa Catarina, São Pedro de Alcântara merece maior destaque por ser a primeira colônia alemã, assim como por sua população ordeira e trabalhadora. Mas, conforme disse Luiz Cláudio, o sentimento de valorização tem de partir primeiro das pessoas moradoras do município. Ocorreu, também, a recitação, por parte do autor, do soneto *Pedidos*. Ao final, além de ser notória a atenção e a concentração dos alunos para tudo que o escritor dirigia a eles, houve um caloroso aplauso ao senhor Stähelin.

No momento dos autógrafos, as demais turmas foram encaminhadas às suas salas e a classe 81, em fileira e com o livro em mãos, aproximava-se e recebia uma dedicatória do escritor. Alguns professores de outras turmas, conhecedores do trabalho pedagógico, já tinham comprado a obra e também foram pedir o autógrafo.

A quinta fase foi desenvolvida no mês de setembro e com duração de 07 aulas. Nela, após trabalho em sala com o gênero, solicitamos a produção de anúncio publicitário com o objetivo de divulgar São Pedro de Alcântara, expondo as vantagens de visitar e de morar no município. A finalidade era apresentar para os munícipes e, principalmente, para os visitantes os atrativos gastronômicos, culturais, naturais e históricos do município. Essa atividade contou com o apoio da professora de informática educativa. Os anúncios produzidos inicialmente foram socializados em sala e em mídias sociais da escola, todavia, como a qualidade do material impressionou consideravelmente, estimulamos a circulação social em eventos como Dia da Família

na Escola e Oktobertanz. Neste evento de abertura das festividades alemãs no estado, um grupo de estudantes ficou responsável por distribuir os materiais aos visitantes e aos moradores que participaram da festa. Faz-se pertinente destacar que se trata de um evento com grande público, sendo boa parte de outras cidades catarinenses. A empolgação dos educandos em ver o trabalho deles ganhando essa proporção deu-lhes, ainda mais, empoderamento.

A última atividade do projeto culminou com a ida dos educandos, com convite extensivo a seus familiares e professores, à Câmara Municipal de Vereadores da cidade. A organização dessa ação foi encabeçada pelo professor pesquisador que entrou em contato com o presidente da casa legislativa, o qual, de prontidão, aceitou abrir espaço aos alunos para participarem de uma sessão ordinária. Faz-se relevante acrescentar que a participação da turma na sessão ocorreu no mês⁶¹ em que a cidade comemora sua emancipação política. Vale salientar que desde o início do *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho* já era sabido pela turma sobre o desejo de levá-los à Câmara para que os trabalhos deles alcançassem projeções além dos muros da escola. Como as sessões ocorrem nas segundas-feiras, a data de 21 de outubro foi a escolhida para nossa participação.

Na ocasião, uma estudante apresentou na tribuna o projeto pedagógico *São Pedro de Alcântara – Nossa Terra, Nosso Orgulho* e outros três alunos leram sonetos. Para eleger os representantes da turma que iriam à tribuna e as três produções textuais que seriam lidas, democraticamente a classe realizou uma votação. Em sala, após diálogo, decidimos que os textos deveriam apresentar uma cronologia histórica do município. Esse, portanto, foi um dos critérios para a seleção.

61 Lei nº 717, de 20 de novembro de 2012, instituiu o dia 19 de outubro, dia do padroeiro São Pedro de Alcântara, como feriado municipal, ficando o dia 16 de abril, dia oficial de emancipação político-administrativa do município, como data comemorativa, porém não constante do calendário de feriados municipais.

Naquela noite, todos os estudantes da turma 81 lá estavam uniformizados e muitos deles estavam acompanhados de seus pais ou familiares. A direção escolar estava presente, assim como o professor pesquisador e alguns munícipes. Em suma, o plenário estava cheio e diversas pessoas estavam ali pela primeira vez. Este, aliás, é outro fator muito expressivo, pois o fazer pedagógico acabou por instigar a participação da comunidade, ao menos naquela ocasião, na vida legislativa da cidade, conhecendo todos os trâmites e os gêneros discursivos inscritos naquele meio social.

Os alunos transbordavam orgulho, aplaudiam quando vereadores sugeriam melhorias para o município ou para criticavam decisões polêmicas do executivo. Então, partindo para o momento das explicações pessoais, o presidente da câmara de vereadores dirigiu a palavra ao professor pesquisador e aos alunos, expondo a satisfação de estarmos lá e de poder estreitar, desde a etapa escolar, a inserção e a vivência dos educandos no ambiente legislativo. Na continuidade, os estudantes foram chamados nominalmente para ascender à tribuna. A primeira fala foi de uma aluna cuja leitura apresentava um resumo do projeto pedagógico. Tal produção⁶² foi realizada coletivamente em sala por todos nós – discentes e docente.

Senhor presidente Charles da Cunha, em seu nome cumprimento a todos os demais membros da mesa diretora, bem como a todos os senhores vereadores e assessores desta casa legislativa. Boa Noite!

Cumprimento, ainda, todos os cidadãos que poderão nos ouvir por meio do site da câmara e dirijo-me, também, a todos os presentes no auditório desta casa. Em especial ao nosso professor

62 Esse texto foi produzido coletivamente, em sala de aula, para ser apresentado no momento das explicações pessoais – espaço existente dentro do rito da sessão ordinária. Para auxiliar na elaboração, solicitamos aos estudantes que ouvissem ou lessem, por meio do site da Câmara de Vereadores, como as autoridades legislativas desenvolviam seus discursos dentro desse gênero. Cada aluno trouxe entre dois e três exemplos, os quais foram socializados, analisados quanto às características para, em seguida, passarmos ao momento de produção das explicações pessoais da turma quanto ao projeto *São Pedro de Alcântara* – *Nossa Terra, Nosso Orgulho*.

de língua portuguesa, senhor Paulo Henrique Lohn, ao diretor da nossa unidade de ensino, senhor Richard Motta Coelho, à secretária escolar, senhorita Scheila Schmitt, aos demais professores presentes, aos nossos amados pais/responsáveis e, com grande alegria, aos meus colegas da turma 81 da Escola Básica Municipal Dr. Adalberto Tolentino de Carvalho. Boa Noite, pessoal!

Venho à tribuna representar todos os estudantes da turma do oitavo ano matutino do Ensino Fundamental. Meu objetivo, ou melhor, nosso objetivo é socializar, com os senhores vereadores e com todos, alguns exemplos de atividades pedagógicas que realizamos em sala durante o corrente ano letivo. A temática, explanada pelo professor Paulo Henrique desde em muitas de nossas aulas, foi o nosso município de São Pedro de Alcântara. Tal escolha teve como motivação os seguintes pilares: os 190 anos de imigração alemã e a importância de valorizar nossa cidade, nossa cultura e nosso povo. Afinal de contas, uma das finalidades essenciais da escola é garantir um processo de ensino e aprendizagem cujo conhecimento possa ultrapassar o espaço da sala de aula, sendo uma ação humanizadora e de transformação social na e para a comunidade, na e para toda a sociedade.

Aliás, a própria visão contida no Projeto Político Pedagógico (PPP) de nossa escola menciona que: “A Escola tem como compromisso oferecer um ensino de qualidade e uma aprendizagem mais significativa, por meio de práticas pedagógicas que proporcionem a construção do conhecimento, o exercício da cidadania e o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva frente às questões políticas, sociais, ambientais e culturais, valorizando a comunidade escolar e o reconhecimento do trabalho docente”.

A respeito das propostas de atividades sobre o projeto intitulado: São Pedro de Alcântara – nossa terra, nosso orgulho. Nós fomos orientados a pesquisar sobre nosso município para produzir gêneros textuais como: soneto, anúncio publicitário, parágrafo dissertativo. Assistimos a uma palestra, proferida pelos senhores Luiz Cláudio Stähelin e Celso João Souza, integrantes da Academia Alcantarense de Letras – ACALLE, sobre a história e a literatura de nossa cidade. Distribuímos, na OKTOBER-TANZ, os anúncios publicitários que produzimos, com o intuito de expor todas as opções turísticas, bem como as vantagens de conhecer e de viver em São Pedro de Alcântara. Acrescento,

ainda, que neste quarto e último bimestre, iremos ler a obra: Um Caminho Alemão, escrita pelo senhor Luiz Cláudio e que aborda poeticamente dados históricos de São Pedro de Alcântara.

Enfim, como o professor Paulo Henrique disse: “a meta é compreendermos que nosso município pode e tem muitas condições de progredir e que ações de cidadania são bastante válidas para a participação ativa e consciente de todos nos mais diversos espaços, como hoje, aqui, na Câmara de Vereadores”.

Na sequência, três colegas nossos farão uso da palavra para exemplificar os sonetos, um gênero textual poético, que produzimos. Destaco os panfletos que trouxemos para distribuir, também fruto de nosso processo de aprendizagem.

Então quero, em nome da direção, do professor Paulo Henrique e em nosso nome, estudantes da turma 81, agradecer e, em especial, ao presidente Charles por acreditar na nossa proposta e por mediar nossa vinda até aqui. Podem ter certeza, esse momento, mesmo breve, é muito significativo para nós. Eram essas as minhas, ou melhor, as nossas palavras. Muitíssimo obrigada (o)! (Turma 81 e professor Paulo Henrique Lohn, 2019).

Em seguida, vieram os três representantes escolhidos pela classe para ler os sonetos. Em suma, foi uma noite memorável e com grande centralidade nos estudantes. Muitos foram os elogios recebidos pela ação pedagógica e pelo empenho de todos. A alegria e o sentimento de dever cumprido com maestria faziam-se visíveis no semblante de cada um.

FINAL DA VIAGEM E ABERTURA DE HORIZONTES FUTUROS

Lançar mão das memórias de uma pesquisa-ação é uma viagem de formação, levando-se em conta que viagem implicar sempre ir de algum lugar para outro. Refazer caminhos. Permite ainda a indagação de onde viemos e como ao final chegamos transformados.

Importante considerar também que o que torna algo narrável é o presente. Sem ele não há narração. O momento da narrativa é o momento presente da enunciação, marcado por este e não pelo tempo do acontecimento.

Ao finalizar esta reflexão, esperamos ter deixado evidente que a narrativa é um gênero que faz parte da história da humanidade e, portanto, também da ciência. A experiência da narrativa faz parte da constituição do sujeito. Concordamos com Bruner (1998) ao definir a narração como sendo um modo especial de se pensar e, provavelmente, o mais natural e o primeiro, com a base no qual se organiza a própria experiência. E, para consolidar esse pensamento, vem à luz a ideia de Eco (1995), de que a narratividade talvez seja a maneira como se constitui o próprio mundo mental.

Encerramos deixando vestígios do nosso saber de experiência ao tirar de nossa memória o vivido durante o projeto e como um novo modo de se fazer ciência. Obviamente, as lembranças evidenciam os fatos que, certamente, foram mais significativos para nós – pois os aspectos emocionais/sentimentais influenciam diretamente na narrativa, no recorte feito, na seleção dos momentos em cada fase – estando vinculados ao saber de experiência.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CLANDINI, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ECO, Humberto. **A ilha do dia anterior**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Da língua para a linguagem**: outros rumos de pesquisa. Pernambuco: [s. n.], 2014. Texto de aula magna proferida em 17 mar. 2014 nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1482808/da-l%C3%Adngua-para-a-linguagem-outros-rumos-de-pesquisa-jo%C3%A3o>. Acesso em: 01 mai. 2020.

KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhoslp. Acesso em: 25 abr. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. p. 01-11.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04-27, nov. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-85.

OLIVEIRA, L. D. G. C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 12; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. SIRSSE, 3, 2017, Curitiba-PR.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Trad. Olga Savari. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Col. Logos.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, São Paulo, ano XIV, v. 15, n. 16, 17-34, jan./dez. 2008.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade a pesquisa narrativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-18, 2017.

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de Matemática de 6ª a 9ª**. Porto Alegre: Art-med Editora, 2007.

STÄHELIN, Luiz Cláudio. **Um Caminho Alemão**. São Pedro de Alcântara: CCL, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2008.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aline Saddi Chaves

Doutora, Mestre e Bacharel em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Francês) pela Universidade de São Paulo (USP), Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande), atuando na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Letras, nos níveis acadêmico (PPGLEtras) e profissional (PROFLETRAS). Líder do Núcleo de Estudos Bakhtinianos (NEBA/UEMS/CNPq). Dentre suas publicações mais recentes, destacam-se as obras *Diálogos sobre discurso: arte(s), mídias e práticas sociais* e *100 Crônicas de linguagem*, ambas pela Pedro & João Editores, e o capítulo “A ordem do discurso na didática de línguas”, na obra *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*, pela Editora Pontes.

E-mail: alinechaves@uems.br

Carmen Teresinha Baumgärtner

Professora dos Cursos de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional – Profletras, e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Cascavel-PR. Doutora em estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). No campo da Linguística Aplicada, pautadas pela perspectiva dialógica de linguagem, suas pesquisas abordam o ensino e a aprendizagem de línguas, a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Email: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

Cláudia Zanata de Oliveira Vasconcelos

É Mestre pelo Programa Profissional em Letras – PROFLETRAS – pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop (2020) ; pós-graduada em Psicopedagogia e Gestão Escolar pelo ICE - Instituto Cuiabano de Educação (2003) e graduada em Letras pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul – FIFASUL (1998). É professora efetiva no ensino básico, anos finais, na Rede Municipal de Sorriso MT, onde atua desde o ano de 1999. Atualmente está na coordenação dos anos finais, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sorriso - MT.

Email: claudiazvasconcelos@gmail.com

Davidson dos Santos

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN e mestre em Linguística pelo PPG-Linguística da UFJF. É pesquisador do Grupo de Pesquisas em Língua(gem) e Sociedade (GRUPELS), na linha *Educação linguística na Contemporaneidade*, e, atualmente, dedica-se à discussão sobre formação inicial e continuada de professores, tendo publicado recentemente artigos acerca do tema, como “O papel da experiência na construção modelar de práticas pedagógicas” e “A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional permanente”.

Email: davidson.letas@gmail.com

Fabiana Giovani

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN). Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); NELA – Núcleo de estudos em Linguística Aplicada e do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa.

Email: fabiana.giovani@ufsc.br

Julio Neves Pereira

Professor Associado da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Permanente no Programas Língua e Cultura – PPGLINC da UFBA, atuando nas linhas de Pesquisa: *Linguística Aplicada e Linguagem, Cognição e Discurso*; é também professor permanente no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS-UFBA, atuando na linha *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*. Desenvolve pesquisas e extensão no âmbito da Linguística Aplicada em interface com a Semiótica Social e Análise Crítica dos Discursos, centrando os estudos na Pedagogia dos Multiletramentos, especificamente dos letramentos multimidiáticos críticos e na formação docente. Coordena o Projeto de pesquisa *Linguagem multimidiática na contemporaneidade: perspectivas teórico-metodológicas para sua didatização em escolas públicas periféricas*. É vice-líder do Grupo de Pesquisa NELT (Núcleo de Estudos de Linguagem e Tecnologias).

Email: junepe@gmail.com

Letícia Queiroz de Carvalho

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com lotação no campus Vitória onde atua na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Atualmente, coordena o Profletras, do Ifes - campus Vitória. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH - UFES). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES - Campus Vitória).

Email: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Neusa Inês Philippsen

Neusa Inês Philippsen possui doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo - USP (2013) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo - USP (2018). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência nas áreas de Letras/Linguística, com ênfase em Sociolinguística/Geolinguística. É professora dos programas de pós-graduação stricto sensu do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLEtras) e Programa Profissional em Letras - PROFLETRAS, na UNEMAT/Sinop; coordenadora do projeto "Diversidade e Variação Linguística em Mato Grosso/DIVALIMT" membro de grupos de pesquisa, sendo um deles: Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística – GEPLIAS.

Email: neinph@yahoo.com.br

Nize Paraguassu Martins

É doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (2010). Desde 2012, é docente do curso de Letras/Língua Portuguesa do Centro de Ciências, Humanas e Letras da Universidade Estadual do Piauí e, de 2013, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Email: nizeparaguassu@cchl.uespi.br

Paulo Henrique Lohn

É graduado em Letras – Português & Inglês – pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2008) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014), possui duas especializações: Psicopedagogia (2011) e Gestão Escolar

(2017), ambas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, e é Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Tem experiência no ensino de português e inglês desde 2004. É docente da rede pública pertencente ao município de São Pedro de Alcântara nos componentes curriculares de português e inglês desde o ano de 2005 e pesquisador do GRUPA – Grupo de Pesquisa em Alfabetização no Brasil (CNPq).

E-mail: paulohlohn@gmail.com

Rita de Cássia Souto Maior

Professora associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Doutora e mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL), foi licenciada em Letras/Português (UFAL). Realizou estudos de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFC), com estudos sobre a BNCC-Ensino Médio. É uma das líderes do Grupo de Estudos Discurso, Ensino de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL) e membro do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC). Desenvolve pesquisas na Linguística Aplicada, com os temas: discurso, ensino e aprendizagem de línguas, estudos de identidade e da subjetividade.

E-mail: ritasoutomaior@gmail.com

Rivanildo da Silva Borges

É mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2020). Atualmente é professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) no Campus Valença. Ambos participam do grupo de pesquisa Semântica e Ensino, desenvolvendo pesquisas nas áreas Teorias da Linguagem e Ensino e Semântica.

Email: rivanildo.borges@ifpi.edu.br

Selma Nathalie Pessotti

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração - UNILINHARES (2003). Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração- UNILINHARES (2005). Pós-Graduação em Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2011). Mestrado Profissional em Letras - Profletras, pelo Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória. Professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Estadual de Educação do Espírito Santo e na Rede Municipal de Educação

de Linhares, lecionando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Integra o grupo de pesquisa Núcleo Bakhtiniano de Pesquisas em Leitura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Email: selmapessotti@gmail.com

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve pesquisas sobre Formação (inicial e continuada) de professores e ensino da Língua Portuguesa, sustentadas pela Concepção Dialógica da Linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, cultura e ensino”.

Email: tehubes@gmail.com

Thais Fernandes Sampaio

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2010). Possui graduação em Letras Português (UnB/2003) e mestrado em Letras: Linguística (UFJF, 2007). É professora adjunta do Departamento de Letras da UFJF e integra o corpo permanente dos programas de Pós-Graduação em Linguística e do PROFLETRAS, dessa instituição. É pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Língua(gem) e Sociedade (GRUPELS), na linha *Educação linguística na Contemporaneidade*. Com formação em Linguística Cognitiva, desenvolve projetos na área de Ensino de Língua Portuguesa, dedicando-se, especialmente, a pesquisas sobre a atuação e a formação de professores de Língua Portuguesa.

E-mail: thais.fernandes@ufff.br

Valdinar Custódio Filho

Mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo do Curso de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Professor do Profletras UECE desde 2013. Membro do grupo de pesquisa Protexto. Autor dos livros *Coerência, referência e ensino* e *Linguística Textual e argumentação*. Produtor de material didático para o ensino fundamental e ensino médio.

E-mail: valdinar.filho@uece.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 8, 59, 98, 174, 177
análise linguística 22, 23, 26, 40, 42, 47, 48, 49, 86, 213
aprendizagem 10, 13, 15, 42, 51, 73, 82, 83, 89, 95, 96, 97, 99, 100, 103, 106, 107, 108, 112, 116, 119, 122, 124, 137, 140, 144, 146, 149, 150, 152, 153, 156, 160, 164, 178, 183, 191, 198, 201, 205, 208, 212, 214, 215, 226, 227, 228, 237, 238, 239, 250, 251, 255, 258
aprendizes 16, 84, 95, 97, 99, 101, 103, 104, 107, 108, 111, 153, 154, 163, 165, 167

C

comunicação 16, 122, 127, 148, 149, 152, 153, 154, 161, 165

D

deficiência 17, 175, 176, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187
discursivo-emocionais 7, 50, 52, 54, 67, 71
diversidade 14, 212, 213

E

ensino e aprendizagem 13, 73, 82, 95, 116, 146, 149, 150, 152, 156, 160, 214, 215, 226, 228, 237, 238, 250, 258
Ensino Fundamental 14, 20, 21, 22, 25, 37, 41, 42, 46, 77, 82, 93, 113, 167, 176, 180, 181, 183, 212, 214, 227, 250, 259
epilinguísticas 37, 42, 47, 127
escolas públicas 69, 86, 144, 155, 175, 256

etnografia 10, 11, 15, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 92

F

formação de professores 11, 17, 59, 67, 91, 117, 191, 193, 196, 197, 207, 209, 253, 254, 259

G

gênero discursivo 144, 145, 147, 149, 152, 153, 160, 161, 163, 165, 166, 171, 172, 173
gêneros textuais 16, 124, 145, 151, 153, 156, 165, 172, 250

I

intervenção 8, 15, 16, 52, 61, 78, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 100, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 124, 126, 127, 128, 137, 138, 140, 144, 156, 165, 173, 191, 194, 199, 219, 223, 227
investigação 15, 18, 26, 77, 79, 81, 82, 83, 88, 89, 92, 117, 178, 179, 190, 213, 218, 220, 221, 222, 225, 231, 232, 233, 234, 235, 253

L

leitores 17, 163, 175, 176, 187, 199, 234
leitor literário 8, 17, 174, 176, 212, 213, 219
linguagem 10, 11, 12, 16, 26, 34, 47, 49, 54, 55, 56, 59, 66, 73, 74, 82, 86, 87, 91, 92, 95, 100, 101, 102, 120, 123, 126, 127, 130, 140, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 165, 166, 169, 170, 171, 172,

197, 200, 201, 204, 206, 207, 212, 213,
214, 216, 221, 229, 231, 253, 255
literatura 17, 95, 158, 172, 175, 185,
187, 212, 213, 243, 246, 250, 255

M

materiais didáticos 21, 26, 208

P

pesquisa-ação 8, 10, 11, 12, 15, 17,
73, 79, 80, 84, 92, 96, 97, 98, 100, 103,
112, 113, 116, 117, 126, 138, 142, 177,
178, 179, 180, 187, 188, 189, 190, 191,
192, 193, 196, 198, 199, 202, 205, 210,
225, 226, 227, 232, 233, 234, 251, 254
pesquisa em educação 8, 174, 177
pesquisa narrativa 18, 232, 233,
234, 253
procedimentos metodológicos 9, 18, 59,
211, 218
processo de aprendizagem 15, 108, 198,
201, 251
processo de pesquisa 83, 116, 192,
222, 226

processos de ensino 18, 191, 193,
206, 219

professores-pesquisadores 8, 16, 143,
164, 171, 194, 196, 213, 218, 223,
227, 228

R

reflexão linguística 14, 20, 21, 25, 26,
36, 37, 41, 42, 46, 48

S

Semântica Gramatical 7, 19, 21, 26, 30,
31, 32, 38, 41, 47
sequência didática 8, 16, 92, 118, 124,
128, 143, 144, 151, 152, 153, 156, 157,
160, 161, 162, 164, 165, 166, 170, 200
sociedade 52, 56, 60, 82, 106, 117,
120, 122, 123, 124, 127, 141, 156, 165,
176, 250

U

universo acadêmico 13, 15, 155

www.pimentacultural.com

METODOLOGIAS DE PESQUISA DO PROFLETRAS

em perspectiva

