
Ação-Texto-Formação

pesquisas em LA sob a luz do ISD

Betânia Passos Medrado
Regina Celi Mendes Pereira
Carla Lynn Reichmann
(organizadoras)

Ação-Texto-Formação:

Pesquisas em LA sob a luz do ISD



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor

VALDINEY VELOSO GOUVEIA

Vice-reitora

LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE

Pró-reitor PRPG

GUILHERME ATAÍDE DIAS



EDITORA UFPB

Diretor

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA

Chefe de produção

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)
José Miguel de Abreu (UC/PT)
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)
Anete Roese (PUC Minas/MG)
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFMG/PB)

Editora filiada à:



Betânia Passos Medrado
Regina Celi Mendes Pereira
Carla Lynn Reichmann
(Organizadoras)

Ação-Texto-Formação:
Pesquisas em LA sob a luz do ISD

EDITORA UFPB
João Pessoa
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.
O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico
Editora UFPB

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A168 Ação-texto-formação: pesquisas em LA sob a luz do ISD / Betânia Passos Medrado, Regina Celi Mendes Pereira, Carla Lynn Reichmann (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

388 p. : il.

Recurso digital

Formato: PDF

Requisito do sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-65-5492-040-7

1. Linguística aplicada. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Iniciação científica.
4. Linguística e enfermagem. 5. Escrita. I. Medrado, Betânia Passos.
II. Pereira, Regina Celi Mendes. III. Reichmann, Carla Lynn. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 801

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB –
Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I,
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB. CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>

E-mail: editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216-7147

COMITÊ CIENTÍFICO

- Evandro Gonçalves Leite (IFRN)
- Fabiana Ramos (UFCG)
- Fábio Pessoa da Silva (UFPB)
- Francieli Freudenberger Martiny (UFPB)
- Gustavo Henrique da Silva Lima (UFRPE)
- Hellen Cirstina Picanço Simas (UFAM)
- Iara Francisca Araújo Cavalcanti (UEPB)
- Inaldo Firmino Soares (UFRPE)
- Márcia de Albuquerque Pereira (IFPB)
- Maria de Fátima Alves (UFCG)
- Mônica Maria Firmino Pereira Seixas (IFPB)
- Patrícia Barreto da Silva Carvalho (IFPE)
- Polianna Dayse Vasconcelos Leitão
- Rivadávia Porto Cavalcante (IFTO)
- Walison Paulino de Araújo Costa (UFPB)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	14
Capítulo 1	
A LINGUÍSTICA APLICADA E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: REFLEXÕES ACERCA DE PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO	18
<i>Betânia P. Medrado</i>	
<i>Carla L. Reichmann</i>	
Capítulo 2	
OS RELATÓRIOS DE ENGENHARIA QUÍMICA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE DA ARQUITETURA TEXTUAL.....	33
<i>Rodolfo Dantas Silva</i>	
<i>Regina Celi Mendes Pereira</i>	
Capítulo 3	
ABRINDO AS JANELAS DA MEMÓRIA: EXPERIÊNCIAS COM A PESQUISA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM MEMORIAIS DE PÓS-GRADUANDOS	56
<i>Alexandra Pereira Dias</i>	
Capítulo 4	
ESCRITA ACADÊMICA EM LINGUÍSTICA E ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS DOS RELATÓRIOS FINAIS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	77
<i>Geisiane Nunes de Melo</i>	
<i>Regina Celi Mendes Pereira</i>	
Capítulo 5	
O ARTIGO CIENTÍFICO NAS PRÁTICAS DISCIPLINARES DE ESCRITA EM ARQUITETURA/URBANISMO E ARTES.....	100
<i>Anielle Andrade de Sousa</i>	
Capítulo 6	
AGIR DOCENTE E EFEITO RETROATIVO DA REDAÇÃO DO ENEM: IMPACTOS PARA O CONTEXTO DE PRÁTICA.....	119
<i>Gabriela Belo da Silva</i>	

Capítulo 7

ENTRE UM “EU” INSEGURO E OUTRO DETERMINADO: O TRABALHO

REPRESENTADO DE UMA PROFESSORA EM SEUS PRIMEIROS

MESES DE ATUAÇÃO 139

Tatiana Fernandes Sant’ana

Capítulo 8

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO

DE LETRAS: DO (DES)EMBARAÇO DO FIO À URDIDURA DA TRAMA 159

Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Capítulo 9

RESSIGNIFICAÇÕES DO AGIR DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES

SOBRE ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS 176

Karyne Soares Duarte Silveira

Capítulo 10

AS DIMENSÕES DO AGIR DOCENTE NO PIBID: UM CENÁRIO DE ATORES

PROTAGONISTAS DO SEU TRABALHO 196

Giuseppe Andrew Ferreira Dantas

Capítulo 11

SOZINHA OU COM O OUTRO?: UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA ACERCA

DO TRABALHO DE ENSINO DE DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA

NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 214

Janine dos Santos Rolim

Capítulo 12

AS DIFERENÇAS QUE FIZERAM DIFERENÇA: FORMANDO PROFESSORES

INCLUSIVOS 231

Dennis Souza da Costa

Capítulo 13

A INCLUSÃO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

UM CONFLITO DOCENTE 250

Magna Rafaela de Sousa e Silva Bezerra

Capítulo 14

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NORMALIZAÇÕES

PARA O AGIR VIRTUAL..... 269

Gertrudes Hellena Cavalcante de Araújo

Capítulo 15

AFETOS, ÉTICA E INCLUSÃO: FIGURANDO VIVÊNCIAS..... 289

Rosycléa Dantas

Capítulo 16

POR UMA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA: O HIBRIDISMO DOS GÊNEROS

DA ATIVIDADE 308

Liane Velloso-Leitão

Capítulo 17

O TEXTO MULTIMODAL DIGITAL: CONEXÕES ENTRE ELEMENTOS VERBAIS E

VISUAIS À LUZ DO ISD..... 329

Máira Cordeiro dos Santos

Capítulo 18

A GÊNESE DO PENSAMENTO CONSCIENTE NO DIÁLOGO WINNICOTT-

BRONCKART: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE AO INTERACIONISMO

SOCIODISCURSIVO..... 349

Renata de Lourdes Machado da Costa

REFERÊNCIAS 365

PREFÁCIO

“...os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário.”

(BRONCKART, 2006, p. 137)

Os dezoito estudos que compõem esta coletânea estão calcados num paradigma contemporâneo de estudos da Linguística Aplicada: nascem de demandas observadas e selecionadas de contextos educacionais para os quais são traçados objetivos de estudo diversificados, alcançando resultados promissores para as comunidades envolvidas. Dado seu caráter transdisciplinar, as organizadoras e autoras/es, nesta obra, entrelaçam diversos campos do saber, que têm na linguagem seu eixo central.

Os ganhos de pesquisas oriundas da Linguística Aplicada são diversos. Entre eles, destacam-se os benefícios que trazem aos participantes, visto que, para além de identificar problemas e questões pelo viés da linguagem, buscamos engajar as problemáticas em interpretações e compreensões mais amplas, alcançando, então, alternativas e proposições a partir da relação com os próprios sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o engajamento social das pesquisas é visível, também, nesta obra.

Os capítulos estão centrados em diferentes correntes teóricas, tendo em comum o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem como um dos princípios básicos que a linguagem é um

fator decisivo no desenvolvimento humano. “A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constituiu o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 1999, p. 42). A linguagem, nesta perspectiva, é um dos fatores que nos constitui humanos.

Mas, para além das questões de valor teórico e analítico, este livro é a materialização de formas de vida nos contextos nos quais seus agentes se implicaram. Em suas páginas, encontramos expressões como reflexão, ação, tomada de consciência, desenvolvimento, experiências, envolvimento, responsabilidade ética, ressignificação, formação... Trata-se de um conjunto de textos que abordam questões de letramento acadêmico, enfocando gêneros textuais (como relatório, artigo, memoriais e relatos) em práticas de linguagem de diferentes áreas do conhecimento, como Engenharia, Artes, Linguística, Enfermagem e Arquitetura/Urbanismo. Também temos um conjunto de capítulos que tecem reflexões em/sobre o contexto educacional, cujas práticas estão articuladas à formação docente, como no estágio em Letras e no PIBID, ao agir docente no ensino de inglês para idosos e crianças; ao trabalho com a redação do ENEM; também envolvem diferentes etapas e modalidades, por exemplo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, o atendimento educacional especializado, no caso de

contextos de ensino para pessoas com deficiência visual, dentre outros.

Nessas pesquisas, diferentes objetos são mobilizados: a identidade, o trabalho e o agir docentes, as experiências de ensino, as representações, a educação a distância, a deficiência visual, a construção do pensamento consciente, enfim, um conjunto que traz à cena discussões que, certamente, trarão impacto no campo da Linguística Aplicada, e mais especificamente no Interacionismo Sociodiscursivo, dada a unidade teórico-metodológica em que os capítulos se sustentam, articulada a outras perspectivas. As metodologias de trabalho também são bastante diversificadas: entrevistas, análise de documentos, questionários, grupo focal, autoconfrontação.... Ou seja, trata-se de uma obra cujo leque de temáticas, objetos, etapas de ensino e metodologias revela coerência com o paradigma de pesquisas do ISD, no compromisso do agir das pesquisadoras e de sua prática de pesquisa, de vislumbrar investigações de intervenção na vida social.

Ao mesmo tempo diversificadas, as pesquisas se unem no intuito de (re)pensar a atuação humana, o agir docente, a constituição de identidades, a formação de professores, trazendo luz às cenas acadêmicas, pedagógicas e de formação profissional, permanentemente necessitadas de reflexão e mudanças. São então pesquisas que tocam diretamente nos “problemas concretos da vida humana” e que, nos dizeres de Anna Rachel Machado, aten-

dem às possíveis atuações de um linguista aplicado no contexto de ensino:

... podemos afirmar que, quando nos voltamos para a resolução de algum problema concreto, como os do ensino, elas não podem ser caracterizadas como pesquisas simplesmente aplicadas pois, no próprio processo de análise desses problemas, estamos continuamente checando os modelos assumidos e, quando necessário, reformulando-os, quando isso se mostra necessário, o que acaba – acreditamos – por trazer novos conhecimentos para a própria área da lingüística. (MACHADO, 2007, p. 25)

Como lidar com certos gêneros se, a depender das diferentes culturas disciplinares, eles se configuram de maneiras diversificadas nas áreas específicas? Como realizar uma prática docente que atenda às demandas éticas e profissionais do mundo contemporâneo? Como atuar de forma respeitosa e consciente em relação às diferentes identidades docentes e discentes? Como refletir sobre o agir docente e ressignificar esses agires? Como ressignificar os espaços como os estágios nas licenciaturas ou em projetos de formação inicial e continuada, como o PIBID? Considerando a complexidade da atividade educacional, como proporcionar, hoje, uma formação docente mais humanizada?

Alguns caminhos encontraremos nesta coletânea. Retomando a epígrafe, “...os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário”, não apenas temos resultados de impacto científico frente a demandas profissionais e pedagógicas, mas de pesquisas que tocam na prática discente e promovem um ambiente mais acolhedor, que afetam o trabalho do professor e, então, o

tornam mais afetuosos, mais envolventes em termos de vivências e relações humanas. São estudos que promovem não apenas saberes no interior de disciplinas e culturas disciplinares, mas também que levam os sujeitos a uma postura mais autoral e segura, diante de seu próprio agir, de suas próprias escritas e da oportunidade de rever formas de atuação e, por isso, possibilitam maior realização pessoal aos profissionais docentes. Não são também apenas estratégias que atendem a demandas de prescrição do trabalho e do agir docentes, mas que constroem respeito às identidades dos professores, em diferentes culturas disciplinares, com o objetivo de alcançar uma formação mais sensível ao mundo contemporâneo e sua complexidade.

Por tudo isso, esta obra nos auxilia não apenas com contribuições e subsídios nas práticas de formação acadêmica e profissional de alunos, mas também nos fortalece e nos une, pela via da linguagem, tornando-nos mais humanos.

Profa. Tania Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora
Julho de 2020

APRESENTAÇÃO

O ato de enunciar surge dessa intensa necessidade de dizer, uma necessidade que nos é tão própria, demasiadamente humana, somos seres de linguagem. A escrita de um livro, então, consagra e dá materialidade a esse ato e desencadeia também uma, não menos intensa, necessidade de ser lido/ouvido. As vozes aqui reunidas ecoam e remetem a um conjunto de outras vozes, imbricamento tão presente nas atividades de pesquisa científica, as quais, em interdependência com ações verbais e não verbais (BRONCKART, 1999), de tão entrelaçadas com tantos gêneros orais e escritos, vai se constituindo pela palavra, e nos vários **letramentos**, nas **interações** situadas nos **grupos de trabalho**.

Essa tem sido a trajetória, ao longo de mais de dez anos, do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e à linha de Linguística e Práticas Sociais. A apresentação deste livro, portanto, se mescla também com a apresentação do Grupo, ainda que nem todos os integrantes constem entre os autores dos 18 capítulos aqui reunidos. E é pela contação da história do GELIT que damos seguimento a esta apresentação.

O grupo, bastante vigoroso e atuante, celebra, oficialmente, seu aniversário de dez anos com a publicação desta segunda

coletânea, que dá continuidade ao direcionamento registrado na primeira (CF. PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015): reunir pesquisas de vários níveis, oriundas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Alguns autores que participaram da primeira como bolsistas de Iniciação Científica, agora participam na condição de mestres; outros, antes mestres, agora, já são doutores, ilustrando esse produtivo ciclo de desenvolvimento formativo. Todos os trabalhos deste livro se situam no escopo de uma Linguística Aplicada (LA) inter e transdisciplinar (CAVALCANTE, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2009) que privilegia a dimensão das práticas sociais de linguagem, em contextos situados e emergentes das dinâmicas linguageiras da contemporaneidade.

Não por acaso, o perfil das pesquisas em LA, desenvolvidas no GELIT, alinham-se aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na medida em que seus fundamentos epistemológicos mais amplos, defendem que [...] “sejam consideradas todas as variedades de ações humanas e que uma ênfase particular seja dada às que são orientadas para o desenvolvimento e a formação dos outros seres humanos” (BRONCKART, 1999, p.66). Essa adesão ao quadro teórico do ISD se justifica e se evidencia nas pesquisas desenvolvidas no grupo, seja pela ênfase nos processos de desenvolvimento e das mediações formativas, seja nos diálogos com outras teorias e, acima de tudo, na essencialidade

que as ações de linguagem conferem ao agir comunicativo humano, em sua dimensão social e coletiva (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2019).

Ao longo desses dez anos de existência do GELIT, é possível delinear duas linhas centrais de investigação, atreladas aos projetos individuais das coordenadoras: um que focaliza as práticas de letramento, notadamente o acadêmico, e suas implicações nos modos de construir conhecimento e outro que focaliza processos formativos, tanto docente quanto discente em suas múltiplas possibilidades e contextos, em estreito diálogo com os aportes teóricos da Clínica da Atividade e das Ciências do Trabalho. Assim, o saldo desses encontros, de histórias de vida permeadas por sentimentos variados, que vão da euforia à agonia, nas inúmeras sessões partilhadas de construção de escrita e de pesquisa, proporcionaram a conclusão de 24 orientações de Iniciação Científica, 8 trabalhos de conclusão de curso, em nível de graduação, 3 em especialização, 56 dissertações de mestrado, 29 teses (4 dessas teses, cada uma por vez, já representaram o PROLING em indicações aos prêmios CAPES e ANPOLL) e 10 supervisões de pós-doc. Dentre essas muitas pesquisas, todas construídas no escopo da **LA e sob a luz do ISD**, trazemos aqui apenas o recorte de dezessete delas, as mais recentes, mas todas elas, ainda que não estejam aqui incluídas, estão aqui indireta-

mente representadas, nos diálogos, nas leituras, nas partilhas e na co-presença das vozes gelitianas.

A organização e distribuição dos capítulos se alinha, de certa forma, à dinâmica dos eixos de investigação desenvolvidos no GELIT: os quatro primeiros focalizam práticas de escrita, com ênfase no contexto acadêmico e em diferentes Culturas Disciplinares (HYLAND, 2004); os onze seguintes situam as múltiplas dimensões da formação docente; e, como fechamento do livro, os dois últimos capítulos apresentam um direcionamento de investigação mais específico e propõem diálogo com outras perspectivas teóricas.

Na finalização deste texto de apresentação, retomamos o que foi dito inicialmente sobre essa intensa necessidade de dizer e de ser ouvido/lido, de fazer significar nossas ações, de compartilhar, de nos afetarmos reciprocamente. Este livro **Ação – Texto – Formação: pesquisas tecidas sob a luz do ISD** performatiza esse percurso, deixamos aqui, portanto, o convite para provocar no leitor outras inquietações, diálogos e, quem sabe, novos percursos de investigação.

As organizadoras

Capítulo 1

A LINGUÍSTICA APLICADA E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: REFLEXÕES ACERCA DE PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO

Betânia P. Medrado

Carla L. Reichmann

INTRODUÇÃO

A proposta desta coletânea é socializar estudos que foram, ao longo dos últimos cinco anos (2015-2020), desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa GELIT (CNPq-UFPB). Todos partem de um mesmo referencial teórico, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que serve de lastro epistemológico e metodológico para as pesquisas realizadas.

Sendo assim, objetivamos pontuar os principais aspectos que situam o ISD no campo de uma Linguística Aplicada no Brasil (CELANI 2005; KLEIMAN, MATÊNCIO, 2005; MOITA LOPES, 2009; entre outros), como também sintetizar conceitos e princípios que respaldam as discussões e análises feitas nesta obra. Essas escolhas se justificam pelo fato de a LA ser a linha de pesquisa que nos vincula ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, e na qual todos os trabalhos que compõem este livro foram desenvolvidos.

Cabe-nos ressaltar, no entanto, que, devido às limitações de extensão deste texto, não será possível discorrermos sobre todos os fundamentos do ISD, haja vista a amplitude e a complexidade do seu quadro teórico-metodológico. Além disso, os caminhos adotados pelos pesquisadores para análise dos seus *corpora* à luz do ISD são diversos. Desse modo, nossa escolha se pautou, primordialmente, na discussão dos aspectos que indicam como a linguagem, central nessa teoria, constitui-se como objeto de investigação que ganha nuances e perspectivas distintas nas pesquisas produzidas pelos membros do GELIT, no campo da Linguística Aplicada. Além do mais, lembramos que as diferentes formas de apropriação do seu quadro epistemológico tornam ainda mais dinâmico e desafiador o projeto do ISD.

Assim, organizamos nosso texto nas seguintes partes: em uma primeira seção, discutimos como questões que estão no escopo da Linguística Aplicada são construídas como objeto de investigação a partir do olhar interacionista sociodiscursivo no Brasil; em uma segunda seção, abordamos conceitos importantes para o ISD, como o de *linguagem* e de *representações*, além de fazermos uma incursão pelo seu aparato teórico-metodológico; e, para concluir, tecemos considerações finais, apontando para possibilidades de pesquisas sob a luz do ISD.

A LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Como já dito, vale reiterar que todos os textos nesta coletânea se alinham ao campo da Linguística Aplicada, com foco na ação social e em letramentos situados, levando em conta a importância da linguagem e desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999) e do paradigma interpretativista de pesquisa em contextos educacionais (KLEIMAN, VIANNA, DE GRANDE; 2019).

É sabido que a Linguística Aplicada instaurou-se no Brasil a partir de pesquisadores pioneiros, precursores dos primeiros departamentos de Linguística Aplicada no país, a saber, Maria Antonieta Alba Celani, na PUC-SP, Angela B. Kleiman, na UNICAMP e Luiz Paulo Moita Lopes, na UFRJ; é a partir de trabalhos de pesquisa nas referidas universidades que se desenvolveu um vasto leque de novas e inusitadas possibilidades para estudos da linguagem voltados para a sala de aula, revitalizando pesquisas com foco em práticas de letramento acadêmico-profissional, formação docente, ensino-aprendizagem de línguas, levando em consideração a escrita como prática social, em contextos diversos (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Também vale mencionar a explosão dos estudos de Linguística Aplicada no Brasil nas últimas décadas, alavancando novas linhas de pesquisa (a exemplo do PROLING) e o crescimento das associações científicas nacionais, por exemplo, a Associação

de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB), como também os vários desdobramentos do grupo de trabalho de Linguística Aplicada da ANPOLL (atualmente em torno de sete GTs) ¹.

Alinhando-se à perspectiva da Linguística Aplicada indisciplinar preconizada por Moita Lopes (2006, 2009, 2012), ou seja, transgressiva, crítica, voltada para “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 19), os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do GELIT têm se debruçado, principalmente, sobre práticas de letramento acadêmico e práticas de letramento socioprofissionais, em especial, no âmbito da formação do professor de línguas.

Importantemente, ao elaborar sobre uma agenda ética de pesquisa em Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006, p. 90) afirma que é crucial um “processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la”. Nesses termos, e alinhando-se a Celani (2005) e Kleiman (2013) é relevante salientar o caráter ético, engajado e, por que não, transgressivo, das inúmeras pesquisas de linguistas aplicados gelitianos, a fim de desvelarem sentidos e representações no/do agir discursivo em diversos contextos educacionais.

1 Ver <https://anpoll.org.br/grupos-de-trabalhos/>

Cabe salientar que foi na pós-graduação em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem (LAEL, PUC-SP), que a primeira pesquisa brasileira vinculada ao ISD é desenvolvida, a saber, Anna Rachel Machado (1998) em seu trabalho germinal com diários de leitura, dessa forma constituindo-se como o trabalho precursor do ISD no Brasil, por meio da Linguística Aplicada. Outras obras fulcrais realizadas por Machado se seguiram – a tradução de Bronckart (1999), e Machado (2004), este último reunindo diversos estudos voltados para o ISD, a Ergonomia e as Ciências do Trabalho, constituindo a base teórico-metodológica para pesquisas brasileiras na área.

Vários textos de pesquisadores do ISD apontam para o fato de que, no Brasil, essa perspectiva, cunhada desde o início por Bronckart (1999; 2006; 2008) como uma ciência do humano, encontrou campo fértil, no final da década de 90 e início dos anos 2000, nas inquietações sobre letramentos e formação de professores que demandavam alternativas e diálogos (MACHADO e GUIMARÃES, 2009; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011; GUIMARÃES *et al.*, 2017).

Há, sem dúvida, algo que agrega todas essas pesquisas em torno do ISD: seus objetos de investigação são construídos em torno da observação de como as formas linguísticas se relacionam às práticas sociais em contextos educativos formais e infor-

mais, como passaremos a esboçar mais detalhadamente na próxima seção.

A BUSCA POR UMA COMPREENSÃO DO AGIR: LINGUAGEM, REPRESENTAÇÕES E TEXTOS

Como mencionamos anteriormente, a apresentação do ISD (BRONCKART, 1999) à grande parte dos pesquisadores brasileiros como uma *ciência do humano* provocou uma revisita incessante às obras de Saussure (1916 [2006]; 2002), Vygotsky (1927 [2010]), Voloshinov (1929[2010]), Anscombe (1957), Marx e Engels (1968), Habermas (1987), Rastier (1989), Adam (1990), Coseriu (2001), Ricoeur (2012) e Spinoza (2014 [1677]), dentre tantos outros teóricos, cujas ideias, em diferentes épocas e campos do conhecimento humano, contribuíram sobremaneira para a composição do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo².

A natureza complexa da abordagem epistemológica do ISD faz jus a sua maior premissa, qual seja, o fato de a linguagem se constituir como o problema central para uma compreensão do funcionamento psíquico e do desenvolvimento do indivíduo (BRONCKART, 1999; 2006). A partir desse postulado, outros princípios se desdobram e provocam pesquisadores a percorrerem transdisciplinarmente (BRONCKART, 2015) por campos do

² Para uma leitura das fontes que fundamentam o quadro do ISD, conferir BRONCKART (1997; 2006; 2008; 2013; 2019).

conhecimento para apreenderem, fundamentalmente, como a linguagem verbal contribuiu para uma ruptura psíquica (BRONCKART, 2008; BRONCKART; BRONCKART, 2017) que levou os humanos, diferentemente de outras espécies, a desenvolverem o pensamento e, por conseguinte, a produzirem artefatos culturais e diferentes organizações sociais (BRONCKART; BRONCKART, 2017).

O projeto bronckartiano estabelece, assim, a linguagem – nesse quadro, os signos verbais – como elemento fundador das nossas intervenções no mundo e sua compreensão é central para a construção de um aporte que se pretende unificador na tarefa de compreender, mais ousadamente, como a espécie humana está “apta a *pensar* o seu próprio destino e a tentar (independente da pertinência desta ação) controlá-lo ou orientá-lo” (BRONCKART; BRONCKART, 2017, p. 31, grifos dos autores).

A partir desse ponto de vista, BRONCKART e BRONCKART (2017) alertam para a importância de que o estudo sobre as intervenções (psicológicas ou formativas) do indivíduo no mundo e seus contextos – quaisquer que sejam eles – precisam ser investigados considerando as “significações vivenciadas dos destinatários, as significações coletivas do ambiente e as significações vindo dos corpus [sic] científicos” (BRONCKART; BRONCKART, 2017, p. 36).

Esse posicionamento certamente explica o fato de o ISD ter expandido, nas suas discussões, a reflexão sobre a relação do indivíduo no mundo nas suas mais diversas possibilidades – ou atividades (quer sejam informais ou laborais).

Nesse sentido, o binômio *linguagem e atividade*, isto é, o agir languageiro e o agir-referente³, tornam-se inerentes a todo o aparato teórico do ISD. Pensar as intervenções humanas no mundo é considerar, como inseparável do processo investigativo, a inteligibilidade que o indivíduo constrói acerca do seu agir⁴ (BRONCKART, 2019) e isso só acontece por meio de uma língua natural.

Observar um agir, identificar a fonte responsável por esse agir envolve, igualmente, considerar que na gênese de uma atividade (ou, mais especificamente uma *ação*, esta cuja responsabilidade é imputada a um indivíduo singular), há elementos que dizem respeito às *capacidades* psíquicas e comportamentais do actante, *motivos ou razões* que este assume na elaboração do agir e, por fim, há *intenções*, ou seja, resultados que advêm dessa intervenção. Esses aspectos podem ser evidenciados nos textos e contribuem para a compreensão das representações sobre o agir.

São os textos, de origens e naturezas distintas, que se configuram como material de análise do ISD. Desde aqueles produzi-

3 Sob o viés ontológico, qualquer forma de intervenção de um ou mais indivíduos no mundo; é o dado nas pesquisas do ISD.

4 “conjunto de condutas individuais mediatizados pela atividade coletiva, especialmente pela atividade de trabalho” (BRONCKART;BRONCKART, 2017, p. 156).

dos na nascente do agir (BRONCKART, 2006), como as prescrições institucionais (cf. SILVA, neste volume), às representações produzidas informal e espontaneamente pelo actante⁵ (cf. BEZERRA; COSTA, ARAÚJO, neste volume). Os textos sobre o agir se configuram, portanto, como representações construídas não apenas por trabalhadores, mas pelas mais diversas instituições nas/para as quais esses profissionais atuam.

Além de um volume crescente de trabalhos sobre escrita acadêmica (cf. DIAS, SOUSA, MELO, PEREIRA e outros nesta coletânea), os estudos sobre as situações de trabalho têm se tornado, igualmente, foco de parte das pesquisas que se fundamentam no ISD (cf. SANT'ANA, FARIAS, VELLOSO-LEITÃO, ROLIM, SILVEIRA, dentre outros, nesta coletânea).

Portanto, o texto é fundamental para essa ciência que, dada a sua natureza, amplitude e desdobramentos, foi recorrentemente referida, no último encontro que reuniu pesquisadores de vários estados e países, como “uma teoria em movimento”⁶.

Essas “manifestações empíricas das atividades linguageiras dos membros de um grupo” (BRONCKART, 2019, p. 283)⁷ – os textos – se constituem como caminho de acesso a um agir não verbal, uma vez que não apenas estruturam linguisticamente es-

5 Acepção neutra, no ISD, para designar aquele que está na fonte de um processo; qualquer um implicado no agir-referente.

6 VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, Porto Alegre, 2019.

7 Tradução do texto original por Emerson Patrício de Moraes Filho para atividade de estudo do Grupo GELIT.

se agir, mas também o explicam, avaliam, ou seja, o interpretam. Por conseguinte, os textos se relacionam, tendo em vista suas propriedades linguísticas e discursivas em gêneros de textos constitutivos de um *arquitexto* – construto teórico – que é o acervo linguístico e social de um grupo.

UM APARATO TEÓRICO- METODOLÓGICO

As análises de textos realizadas por pesquisadores interacionistas sociodiscursivos partem sempre de um olhar sobre o contexto de produção, que inclui os participantes, o lugar e o momento de produção, o lugar e o papel social e o objetivo do texto (BRONCKART, 1997). Além desses elementos, outros aspectos podem ser observados e têm se revelado bastante promissoras a uma análise dos textos. São eles: o contexto sócio-histórico mais amplo, o suporte, o contexto languageiro imediato, o intertexto (MACHADO; BRONCKART, 2009).

A identificação da situação de produção de um texto – como sua “pré-história” – estabelece o viés descendente de análise proposta pelo ISD a partir dos estudos de Voloshinov (1929 [2010]), como no texto de SOUSA, neste volume.

Bronckart (2019, p. 288) afirma que o ISD “elaborou três versões de um modelo que consiste em um esboço teórico em permanente reelaboração (cf. BRONCKART *et al.* 1985; BRONCKART, 1997; 2008)”. Este modelo está estruturado hie-

rarquicamente como camadas: uma primeira, da infraestrutura do texto, que inclui a planificação dos conteúdos e os tipos de discurso⁸; uma segunda camada, que evidencia a coerência temática do texto, ou seja, as operações de conexão e de coesão nominal e; finalmente, a terceira e última camada que demonstra o posicionamento enunciativo por meio das vozes (de autor empírico, de personagem e social) e das modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas). Essas categorias têm demonstrado resposta efetiva às análises realizadas à luz do ISD.

Neste volume, por exemplo, os diferentes tipos de *corpora* são analisados a partir dos mecanismos enunciativos das vozes (cf. FARIAS e ROLIM, neste volume); das modalizações (cf. VELLOSO-LEITÃO, por exemplo), ou ainda, da infraestrutura textual como ilustrada por Araújo e Pereira e R. Dantas em suas análises neste livro.

Além disso, julgamos pertinente ressaltar que os estudos no âmbito do ISD têm demonstrado que os textos podem ser analisados a partir das categorias linguístico-discursivas citadas anteriormente, e concebidas como partes integrantes de níveis de análise do tipo organizacional, enunciativo e semântico (MACHADO; BRONCKART, 2009).

No que concerne ao primeiro nível, muitas análises têm mantido as categorias já propostas em Bronckart (1997), mas

8 Para uma apresentação do folhado textual, sugerimos BRONCKART, 1999.

também incluído os mecanismos de coesão e de conexão nesse nível (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Para o segundo nível, o enunciativo, as marcas de pessoa foram acrescentadas à camada dos mecanismos enunciativos, e seu uso tem se mostrado profícuo nas investigações para uma análise dos posicionamentos enunciativos e de seus movimentos na textualização do agir (cf. ROLIM e FARIAS neste volume, por exemplo). No caso dos índices de pessoa, o uso de uma escala agentiva em um texto – do *eu* ao *a gente* ou *nós* – pode indiciar uma maior ou menor responsabilidade enunciativa vinculada a um agir individual ou coletivo nas representações sobre esse agir.

Com relação ao terceiro nível de análise, também compreendido como um nível mais semiológico (MACHADO; BRONCKART, 2009), várias categorias dos primeiro e segundo níveis são consideradas, pois utilizadas de maneira articulada, sinalizam para uma compreensão mais ampla do agir-referente.

Mais recentemente, outra categoria, a das figuras de ação (BULEA, 2010; 2016), tem sido utilizada por vários trabalhos que adotam o ISD como aporte teórico. As figuras são, para Bronckart e Bronckart (2017, p. 187), uma espécie de

prova de validade do esquema de desenvolvimento elaborado por Vygotsky (1934), mas também e, sobretudo, um complemento/prolongamento desse esquema no campo do desenvolvimento do adulto.

As figuras de ação permitem a compreensão dos movimentos interpretativos recorrentes nas representações que os trabalhadores evidenciam nos seus textos, e conduzem o pesquisador, como afirma Bulea (2010, p. 150) à constatação da “*pluralidade e da variabilidade dos ângulos de atuação, que podem ser adotados na compreensão do agir*”. Essas figuras, foram classificadas em estudos anteriores (BULEA; FRISTALON, 2004) como: figura de ação definição, figura de ação canônica, figura de ação ocorrência, figura de ação experiência, figura de ação acontecimento passado (cf. COSTA, R. DANTAS, neste volume)⁹.

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PARA ONDE ESTAMOS INDO?

Em 2017, na cidade de Rosario, Bronckart encerrou o V Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo justamente questionando: *de onde viemos? para onde vamos?*. Afinal, desde o início do trabalho de um grupo de pesquisadores na década de 80 do século XX (BRONCKART et. al, 1985) transcorreram mais de trinta anos de investigação contínua sobre a atividade de linguagem. Pesquisas que tiveram um início, talvez até desprezioso, para dar conta de demandas de questões didáticas da língua francesa, alcançaram vários países. Em torno da construção de um quadro, podemos dizer, robusto, o ISD resulta em um projeto sempre desafiador.

⁹ Para uma descrição detalhada, ver BULEA, 2010.

Além disso, essa dinamicidade certamente nos faz conceber o ISD como um organismo teórico, aberto ao diálogo, à inserção de releitura do seu modelo metodológico e a outras categorias textual-discursivas. Mais do que isso, é também possível antever outras possibilidades em termos de ampliação de objetos, caminhos analíticos e perspectivas realizadas até aqui.

Contextos sócio-históricos e linguageiros diferenciados demandam novos olhares e, nessa linha de raciocínio, a recente emergência de questões relacionadas a um novo modo de agir, de interagirmos nesse mundo que se configura hoje como “remoto”, certamente impulsionarão trabalhos de pesquisa envolvendo eventos de letramento e situações comunicativas que há pouco tempo nem poderíamos imaginar, tais como os usos da linguagem no âmbito do trabalho docente remoto, em meio a uma pandemia. Práticas letradas diferenciadas, a saber, práticas de letramento situado, formais e informais, estão sendo construídas remotamente enquanto escrevemos e lemos estas linhas, seja na escola, na universidade, no trabalho e em uma miríade de outros contextos.

Neste momento, diante de tempos tão incertos, podemos nos perguntar: será possível retomarmos nossa vida de professores-pesquisadores, tal como a conhecíamos? Quando e como? De que maneira serão afetados os trabalhos de pesquisa contemporâneos no âmbito do ISD? Como será renovada a agenda de pes-

quisa no campo da Linguística Aplicada no século 21, pós-pandemia? Já podemos verificar investigações sobre práticas letradas em contexto de formação inicial/ensino remoto, por exemplo, e jovens pesquisadores em busca de maneiras diferenciadas, e remotas, de geração de dados e interação com colaboradores. Por fim, entendemos como iniciamos nossos trabalhos no ISD, mas com certeza um mundo de outras possibilidades e novos caminhos se abrem diante de *uma ciência do humano em constante movimento*.

Ao encerrar sua conferência em Rosario, Bronckart respondeu a pergunta que intitula esta seção com a seguinte assertiva: “São as equipes de investigação com sua diversidade e a especificidade dos seus contextos de trabalho que podem melhor identificar os tipos de trabalhos que deverão conceber e implementar no futuro” (BRONCKART, 2017, tradução nossa). Assim, a tarefa é também nossa de continuar trabalhando em prol de uma ciência que consiga explicar o humano e, assim, cabe-nos continuar perguntando: que caminhos trilharemos? para onde vamos?

Capítulo 2

OS RELATÓRIOS DE ENGENHARIA QUÍMICA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE DA ARQUITETURA TEXTUAL

*Rodolfo Dantas Silva
Regina Celi Mendes Pereira*

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Nos últimos anos, os estudos acerca dos gêneros acadêmicos têm despertado interesse de muitos pesquisadores no Brasil nas mais diversas perspectivas teórico-metodológicas. Na universidade, os estudantes, desde a formação inicial (graduação) à pós-graduação, necessitam elaborar vários textos que circulem nessa esfera discursiva, a exemplo de resenha, resumo, artigo, relatório (de pesquisa, de estágio) entre outros. E, a depender da área, ou melhor, do curso, alguns gêneros textuais serão mais validados que outros.

No entanto, no Brasil, são relativamente recentes os estudos que se voltam para análise de gêneros acadêmicos na perspectiva disciplinar, ou seja, que consideram as especificidades das áreas do conhecimento, atentando para como o texto acadêmico é construído e que características, crenças, valores são perpetuados pelos membros de determinada comunidade. Nesse

sentido, a cultura disciplinar (HYLAND, 2004), além de definir os gêneros que circulam em uma determinada área, exerce influência em como esses gêneros serão elaborados, do ponto de vista do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo, uma vez que os membros partilham, entre si, seus posicionamentos e buscam demarcar seus espaços.

Partindo do pressuposto de que, na universidade, cada área disciplinar (HYLAND, 2004) constrói e compreende os gêneros de acordo com os propósitos e crenças por ela instaurados, o Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/Cátedra UNESCO de Leitura e Escrita) tem promovido atividades de didatização da escrita na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), envolvendo alunos das mais diversas áreas e, dessa maneira, contribuindo para o letramento acadêmico-científico dos estudantes. O ATA também vem desenvolvendo pesquisas, fundamentando-se no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que visam compreender como se dá a construção dos gêneros acadêmicos em diferentes campos do conhecimento.

O presente capítulo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁰ cuja proposta surgiu a partir da nossa inserção no ATA e ao longo da participação no Programa de Bolsas

10 Monografia apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), na graduação em Letras Português, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa-PB, intitulada “Os relatórios de Engenharia Química na iniciação científica: uma análise da arquitetura textual”, orientada pela Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira, em fevereiro de 2019.

de Iniciação Científica (PIBIC), no projeto “Gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento científico” elaborado e orientado pela Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

Em linhas gerais, buscaremos responder o seguinte questionamento: Como se configura a planificação dos relatórios finais de pesquisa de iniciação científica na área da Engenharia Química?

A fim de contemplar essa problemática maior, lançamos outras reflexões mais pontuais: **1)** Que características se sobressaem na elaboração do plano geral nos relatórios dos pesquisadores iniciantes de Engenharia Química? **2)** O que as características textuais e linguístico-discursivas revelam em relação à cultura disciplinar da área de Engenharia Química?

Dentre os estudos existentes, localizamos a pesquisa de Fisher (2011), que analisa os modos como professores e alunos se posicionam frente à elaboração do gênero relatório de pesquisa nas engenharias; e as pesquisas de Theisen et al (2014), que exploram as mudanças ocorridas entre a versão prévia e final de relatórios produzidos por alunos das engenharias de uma universidade portuguesa.

No que concerne à escrita acadêmico-científica, em especial, ao gênero relatório de pesquisa, salientamos que os estudos sobre a escrita na iniciação científica, na cultura disciplinar das

engenharias, ainda são poucos expressivos. A esse respeito, Fairchild (2010) e Silva (2012) já tinham afirmado que o gênero relatório tem sido pouco focalizado em investigações científicas. Justifica-se, portanto, o nosso objetivo geral neste capítulo, o qual consiste em investigar os elementos da arquitetura textual do gênero relatório de iniciação científica de engenharia química, relacionando-o à cultura disciplinar da área.

Desse modo, identificamos o caráter transdisciplinar dessa pesquisa, uma vez que, a partir do escopo da Linguística Aplicada¹¹, busca inserir-se no contexto das Engenharias e visa ampliar as discussões acerca do fazer científico por parte dos pesquisadores iniciantes da área das exatas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo-interpretativista, de base documental.

Para dar subsídio às nossas análises, recorreremos aos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo, mais precisamente a Bronckart (2012 [1999]), e aos estudos propostos por Hyland (2004) acerca da noção de cultura disciplinar.

11 Todos os capítulos deste livro referem-se a resultados de trabalhos vinculados à linha de pesquisa Linguística Aplicada, na área de concentração: Linguística e Práticas Sociais do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB).

2 SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA UMA ANÁLISE DA ESCRITA ACADÊMICA NUMA PERSPECTIVA DISCIPLINAR

2.1 O gênero textual relatório final de pesquisa

O gênero relatório é exigido tanto por professores de estágios – como requisito de avaliação – aos graduandos, quanto pelos programas de financiamento de pesquisas, como meio de prestação de contas pelo investimento recebido ao longo das atividades. No entanto, o relatório de pesquisa, normalmente, não é tão validado quanto o artigo científico como gênero de divulgação científica.

Para Silva (2012, p. 285), o relatório é “um espaço linguístico-discursivo de reflexão escrita, que se deseja desencadeador da formação profissional crítica”. Segundo Fairchild (2010, p. 276), o relatório é um espaço de informar, uma vez que “o registro escrito é uma maneira de garantir que o professor se mantenha a par do trabalho realizado e possa fazer comentários e sugestões, indicar leituras ou avaliar o desempenho do aluno”.

O *relatório final de pesquisa* PIBIC é um gênero acadêmico-científico que permite ao graduando apresentar os resultados alcançados, justificar as escolhas e/ou limitações ao longo da pesquisa, posicionar-se frente às descobertas, contrastar os dados coletados com a literatura já desenhada em seu nicho, como também dar seus primeiros passos na construção autoral dentro

da comunidade em que esteja inserido¹². Evidentemente, o aluno, ao buscar se apropriar da forma como os textos são produzidos em sua área, vai materializar as especificidades de seus pares, objetivando, assim, legitimar sua interação.

É comum encontrarmos o gênero relatório nos manuais de escrita acadêmica, mas também sem muito detalhamento acerca dos aspectos que envolvem a textualização. Lakatos e Marconi (2001, p. 132), por exemplo, afirmam que há poucas diferenças entre os gêneros projeto de pesquisa e relatório de pesquisa e que “a função de um relatório não é aliciar o leitor, mas demonstrar as evidências a que se chegou através da pesquisa”. As autoras também apresentam os aspectos composicionais do citado gênero, seguindo as mesmas orientações da ABNT, que não destacam seus aspectos textuais-discursivos.

No caso dos *relatórios finais de pesquisa* (RF) solicitados aos alunos bolsistas e voluntários vinculados ao PIBIC, as normas¹³ para elaboração são disponibilizadas através do órgão responsável por cada instituição que, geralmente, nas instituições federais, é a Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPESQ). As normas para elaboração do relatório final do PIBIC, versam sobre: a) orientações gerais de submissão, ou seja, indicam endereço para envio, formato do arquivo, prazos; b) es-

12 Ver capítulo 4, neste livro, que também analisa relatório final de iniciação científica nas áreas de Enfermagem e Linguística.

13 Neste trabalho, levamos em consideração as orientações da vigência (2016/2017) disponibilizada pela PROPESQ/UFPB.

estrutura geral e regras de formatação, isto é, informam sobre como organizar o resumo e o relatório final, destacando quais elementos devem compor esses gêneros e como devem ser formatados.

Ao analisarmos as normas da vigência (2016/2017), percebemos que as orientações em torno do relatório final disponibilizadas pela PROPESQ ampliam e preenchem a lacuna acerca dos aspectos de textualização não apresentados pela ABNT, uma vez que é sinalizado, detalhadamente, para o aluno, o que deve ser apresentado em cada seção do relatório, além de orientar como ilustrar os elementos por meio de: gráficos, tabelas, equações e figuras. Vale acentuar que essas orientações são tomadas como modelo e destinadas para todas as áreas do conhecimento.

2.2 O conceito de cultura disciplinar

Ken Hyland (2004, p.1), partindo do questionamento: “Por que os engenheiros “relatam” enquanto os filósofos “discutem” e os biólogos “descrevem”?”, investiga o discurso acadêmico em várias comunidades presentes em contexto universitário, buscando compreender de que maneira a linguagem é usada pelos intelectuais e quais são as relações que os levam a determinadas convenções de escrita.

Na visão de Hyland (2004), para compreender o conceito de cultura disciplinar, é preciso, necessariamente, entender a

noção de comunidade discursiva e disciplina. O autor se ancora no conceito de comunidade discursiva de Swalles (1990, p. 9), para quem, comunidades discursivas são “[...] redes sócio-retóricas que se formam de modo a trabalhar por um conjunto de objetivos comuns”.

Nesse sentido, na universidade, cada comunidade discursiva busca legitimar seus objetivos e estabelecer comunicação entre seus pares, objetivando, assim, firmar suas convenções por meio de gêneros textuais específicos. A esse respeito, Hyland (2004) salienta que “os propósitos individuais e sociais interagem com as características do discurso em todos os pontos de escolha e em todos os gêneros, e analisá-los é aprender algo sobre como cada disciplina vê o conhecimento e se define”.¹⁴

No tocante ao conceito de disciplina, Hyland (2004, p. 8) assevera que cada disciplina possui “normas particulares, nomenclatura, corpos de conhecimento, conjuntos de convenções e modos de investigação que constituem uma cultura separada [...]”.¹⁵

Do que já pontuamos até aqui, compreendemos que o autor amplia a proposta de Swalles (1990) e apresenta o conceito de disciplina e, posteriormente, de cultura disciplinar, buscando

14 Individual and social purposes interact with discourse features at every point of choice and in every genre, and to analyse these is to learn something of how each discipline views knowledge and defines itself.

15 Tradução nossa: “particular norms, nomenclature, bodies of knowledge, sets of conventions and modes of inquiry constituting a separate culture [...]”.

discutir as diferenças discursivas presentes na academia, tanto quanto às variações referentes aos gêneros validados por cada disciplina como quanto das semelhanças que perpassam entre as disciplinas.

Nesse direcionamento, portanto, Hyland (2004, p. 10) explica o que entende por cultura disciplinar, vejamos:

A ideia de culturas disciplinares implica, portanto, um certo grau de diversidade interdisciplinar e um grau de homogeneidade intradisciplinar. Escrever como um membro de um grupo disciplinar envolve textualizar seu próprio trabalho como a Biologia ou Linguística Aplicada e de si mesmo como um biólogo ou linguista aplicado.

Destarte, ancorando-nos nos conceitos de comunidade discursiva, disciplina e cultura disciplinar, entendemos a escrita acadêmica como prática social e os gêneros como sua concretização, e, assim como Hyland (2004), focalizamos os textos acadêmicos, mais especificamente o gênero relatório de pesquisa, para a análise dessa prática com um olhar para o comportamento linguístico e social, uma vez que essa cultura disciplinar verifica-se na constituição dos gêneros, dentre eles, o relatório de pesquisa.

2.3 O folhado textual proposto pelo ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um quadro teórico-metodológico em que “a tese central [...] é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das pro-

priedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 42, grifo do autor). Nesse sentido, o ISD compreende que as ações humanas são determinadas pela dimensão social e que, ao tratar dessas ações humanas, ancorado em várias ciências, como a Psicologia, a Sociologia e a Linguística, possui um caráter inter(trans)disciplinar.

Para Bronckart (2006, p. 122), a linguagem “não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos [...], mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas”. Logo, é por essa centralidade que a linguagem ocupa na proposta do ISD que se respalda a atenção dada ao agir comunicativo verbal.

O agir comunicativo, então, “ao mesmo tempo que é constitutivo dos mundos representados, é também o instrumento pelo qual as ações são delimitadas [...] e que se materializa na entidade empírica que é o texto” (BRONCKART, [1999], p. 39). Para isso, o autor propõe um modelo de análise intitulado de *folhado textual* no qual fundamenta-se na hipótese de que “[...] todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos” (BRONCKART, 1999, p. 119).

Bronckart (2012 [1999]) advoga que esses níveis constituintes do *folhado textual* decorrem da “necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” e, em

seguida, ressalta que qualquer texto possui essas três camadas: a **infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos**. Em nossas análises, elegemos o nível organizacional, uma vez que nos centramos na infraestrutura, ou seja, no plano geral e nos tipos de discursos presentes nos relatórios. A **infraestrutura** é a camada mais profunda, composta pelas categorias: i) o plano global do texto; ii) os tipos de discurso; iii) as sequências textuais, e iv) a coesão verbal. No entanto, neste capítulo, analisamos apenas o plano global e os tipos de discurso.

Segundo Bronckart (2006), os tipos de discurso são “configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em um número limitado, que podem entrar na composição de todo texto” (BRONCKART, 2006, p. 148). Assim, categoriza os tipos de discurso em: *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*. Para o autor, esses tipos de discurso reverberam, ou melhor, associam-se aos mundos discursivos ou arquétipos psicológicos, que são “os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 151).

É a partir da apropriação desses mundos que o agente avalia sua própria ação e, assim, compreende sua ação de linguagem, em outras palavras, entende-se agindo no mundo. Nesse sentido, pautado no pensamento de Habermas (1989) sobre os mundos discursivos, Bronckart (2012 [1999]) apresenta uma

delimitação primária acerca desses mundos, que são a oposição entre duas decisões binárias, representadas, em primeiro lugar, pelas coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático que definem a ordem do EXPOR (em uma relação de conjunção) e a ordem do NARRAR (em uma relação de disjunção); e, em segundo, pelas instâncias de agentividade que definem a distinção entre a implicação e a autonomia referente ao ato de produção dos textos-discursos.

Logo em seguida, destaca que “o cruzamento dessas duas distinções permite definir quatro mundos discursivos” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 155), assim classificados: a) mundo do EXPOR implicado; b) mundo do EXPOR autônomo; c) mundo do NARRAR implicado; d) mundo do NARRAR autônomo e os tipos discursivos correspondentes: discurso interativo; discurso teórico, relato interativo e narração.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa exploratória caracteriza-se como qualitativo-interpretativista constituída por um *corpus* de base documental. Seu surgimento deu-se a partir das nossas vivências na Iniciação Científica (IC), durante a execução do plano de trabalho vinculado ao projeto PIBIC “Os gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento científico”, quando investigamos os parâmetros de produção do gênero artigo cien-

tífico, disponibilizado pelo portal da CAPES¹⁶, na área das Engenharias de Produção, Ambiental, Sanitária e Agrícola.

Desse modo, para composição do nosso *corpus*, coletamos do site da PROPESQ/UFPB, 07 relatórios finais de iniciação científica, especificamente, do curso de Engenharia Química, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa-PB. Para tanto, estabelecemos alguns critérios: o primeiro foi o período em que foi elaborado, isto é, os relatórios finais produzidos na vigência 2016-2017; o segundo foi a extensão dos relatórios, cujo número máximo de páginas seria de 17. O terceiro e último critério está relacionado com a natureza dos relatórios, no que diz respeito ao tipo de pesquisa. Nesse caso, elegemos apenas os relatórios de pesquisas experimentais, ou seja, que apresentassem alguma investigação de aplicação prática. A opção por essa área do conhecimento deveu-se, fundamentalmente, a três fatores: i) conhecimento prévio sobre as características dessa área; ii) um nicho ainda pouco explorado nos estudos sobre gêneros acadêmicos no Brasil; iii) fácil acesso aos estudantes dessa cultura disciplinar, o que nos permitiu uma inserção direta no cotidiano deles.

16 <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

4 ANALISANDO OS RELATÓRIOS FINAIS DE PESQUISA (PIBIC):

AS AÇÕES DE LINGUAGEM DO(A)S GRADUANDO(A)S EM ENGENHARIA QUÍMICA

4.1 A infraestrutura textual dos relatórios finais de Iniciação Científica

No tocante ao plano geral, os relatórios evidenciaram rigidamente a seguinte esquematização: 1) Capa; 2) Resumo; 3) Palavras-chave; 4) Introdução; 5) Objetivos; 6) Materiais e Métodos; 7) Resultados e discussões; 8) Conclusões e 9) Referências. Os itens 4, 6 e 7 apresentaram subseções intituladas, a fim de situar o leitor acerca do conteúdo que estavam tratando. Exponemos, abaixo, um quadro que apresenta uma visão geral das seções que encontramos esquematizadas nos textos e, em seguida, algumas especificidades encontradas.

Quadro 1 – Infraestrutura dos relatórios finais

SEÇÕES	RF 1	RF 2	RF 3	RF 4	RF 5	RF 6	RF 7
Capa	X	X	X	X	X	X	X
Sumário	-	-	X	-	-	-	-
Resumo	X	X	X	X	X	X	X
Palavras-chave	X	X	X	X	X	X	X
Introdução	X	X	X	X	X	X	X
Revisão bibliográfica	-	X	X	-	-	-	-
Objetivos	X	X	X	X	X	X	X

Materiais e Métodos	X	X	X	X	X	X	X
Resultados e discussão	X	X	X	X	X	X	X
Conclusões	X	X	X	X	X	X	X
Referências	X	X	X	X	X	X	X
Anexos	-	-	X	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dos dados do quadro 2, observamos que os alunos bolsistas seguiram, de fato, o que propôs a instância responsável pelo programa PIBIC, que é a PROSPEQ. No entanto, os elementos *Sumário*, *Revisão Bibliográfica* e *Anexos* foram os que pouco apareceram de modo demarcado nos textos.

Dos sete relatórios analisados, apenas um relatório (RF3) trouxe em sua composição *Sumário* e *Anexos* e dois (RF2 e RF3) apresentaram o item *Revisão Bibliográfica*. No que se refere a este último, ainda que não apareça como uma seção específica, verificamos traços que a caracterizam diluídos no item *Introdução e Resultados e Discussão*.

Esse fato confirma nossa hipótese¹⁷ de que, os alunos da Engenharia Química, assim como os da área das Ciências da Saúde,

17 Resultados anteriores de pesquisas desenvolvidas no ATA (PEREIRA, 2014), (SILVA; PEREIRA, 2018; SOUSA; SILVA, 2019), na análise de resumos e artigos, demonstram que as áreas de Exatas, incluindo as Engenharias, e as das Ciências da Saúde, seguem os padrão de estruturação textual mais rígido na elaboração desses gêneros, demarcando de modo mais acentuado as seções constitutivas dos texto: revisão teórica, metodologia, resultados e discussões.

seguem o que está validado pelo modelo da PROPESQ, uma vez que, nas orientações, é sugerido que a seção de *Revisão Bibliográfica* seja informada na *Introdução* sem que constitua seção separada.

No que diz respeito à seção dos *Objetivos*, apareceram topicalizados em todos os relatórios, apresentando o objetivo geral e os específicos. Chamou-nos atenção, os verbos¹⁸ semiotizados nos textos, pois sinalizam o lugar social que os alunos ocupam (Curso de Engenharia) e que precisam *produzir, avaliar, encontrar, testar, determinar, aplicar, submeter, sintetizar, caracterizar*, as substâncias e reagentes químicos em seu cotidiano na profissão. O RF1 foi o único que mostrou uma justificativa na seção dos objetivos, apontando uma alteração ao longo da pesquisa, em virtude do elevado custo para compra do reagente a ser utilizado nos experimentos.

Assim, essa padronização seguida pelos produtores dos relatórios finais evidencia que as normas exercem certo direcionamento sobre a organização textual-discursiva, o que avaliamos ser característico do espaço acadêmico para o qual o texto é destinado.

Além disso, no caso específico do gênero relatório final de pesquisa, como constatamos, tem a necessidade de atender aos objetivos de seus receptores/leitores (professor-orientador e avaliador do trabalho final), o que acaba exercendo forte influência na escrita dos alunos.

18 Apresentamos, aqui, apenas alguns dos verbos encontrados na seção dos objetivos nos relatórios que compõem nosso corpus.

Por outro lado, existe o fato de que esses alunos, provavelmente, ainda estão na condição de membros iniciantes na pesquisa, logo, não possuem uma maior vivência com o gênero, de modo a posicionar-se de maneira mais autoral, ou seja, de ir além do que propõe o modelo.

Ao tratar das condições de produção textual, Bronckart (2012 [1999], p. 93) enfatiza que as normas “podem exercer influência sobre a forma como o texto é organizado”. Nesse contexto, por exemplo, fica evidente que os direcionamentos quanto à estrutura dos relatórios propostos pela PRPG desempenham um papel norteador nos textos dos bolsistas, aqui analisados.

4.1.2 Os tipos de discurso

No que concerne à segunda categoria da infraestrutura, os tipos de discurso, identificamos que os relatórios são todos constituídos por dois tipos de discurso: *discurso teórico* e *narração*. Começamos a exemplificar as ocorrências pelo discurso teórico. Após mapearmos os textos, observamos que esse tipo de discurso se mostrou predominante nas seções de *Introdução*, *Resultados e Discussões* e nas *Conclusões*. Eis alguns exemplos:

A água é o elemento essencial[...] mas pelo fato de que nenhum processo metabólico ocorre sem sua ação direta ou indireta. [...] suas funções na natureza, mas ao papel que exerce na saúde, economia e qualidade de vida humana. [...] a exemplo das civilizações mesopotâmicas [...] (SOUZA *et.al*, 2014).

(Seção de Introdução do RF1)

Os autores do RF1 fazem uso do *discurso teórico* de modo recorrente ao contextualizarem o conteúdo temático. Tal exemplo caracteriza-se pela ausência da 1ª e 2ª do singular; por fazerem uso de verbos no presente do indicativo (*é, ocorre, exerce*); pela conjunção com o mundo ordinário, o que se configura por uma autonomia completa por parte dos produtores dos relatórios, ou seja, os autores não costumam se implicar no texto. No entanto, é possível percebermos processos de referência intertextual (SOUZA *et.al*, 2014) a partir do uso de citações não integrais; diferentemente de quando estão se reportando às pesquisas prévias, conforme veremos ao analisarmos as citações (na próxima subseção). Vejamos agora outro exemplo:

Utilizando-se como catalisador a amostra de Fe₂O₃/TiO₂-80/20 calcinada a 450°C, variou-se a concentração [...] obtendo-se aproximadamente 100% de remoção da cor para uma concentração de 24 mg/L. [...] conclui-se que não há adsorção do corante no catalisador, pelo menos nessa faixa de pH (6,0).

(Seção de Resultados e Discussões do RF6)

Conforme se vê no exemplo, no qual os autores discutem sobre os dados alcançados em seu experimento, fica evidente o uso do discurso teórico marcado pelas construções impessoais (*utilizando-se, variou-se, obtendo-se, conclui-se*). Outro fator a

destacar é que os resultados expostos (*100% de remoção da cor para uma concentração de 24 mg/L; [...] não há adsorção do corante no catalisador na faixa de pH (6,0)*) são assertivas que valem independentemente de uma localização espacial e temporal, evidenciando os modos de raciocínio lógico característico do discurso teórico. Observemos, no exemplo a seguir, o uso desse mesmo tipo de discurso na seção de *Conclusão*:

[...] pode-se perceber que para o modelo de GAB à 30 °C e Oswin à 50 °C foram obtidas boas aproximações, com erro relativo médio de 8,92 % e 11,95 %, respectivamente. [...] Para trabalhos futuros, sugere-se a utilização do método convencional [...]. Além disto, referindo-se a metodologia atual, a ambientação da amostra a temperatura do equipamento produziria resultados ainda mais precisos.

(Seção de Conclusões do RF2)

No segmento acima, coletado da seção de *Conclusões* do RF2, os autores expõem, primeiramente, suas considerações finais, com base nos resultados obtidos; em seguida, indicam um método específico para próximos trabalhos a serem realizados. Em geral, os pesquisadores de IC, nas conclusões dos relatórios, são objetivos (costumam topicalizar ou escrevem apenas um parágrafo) e focalizam os principais resultados, sem retomar os objetivos inicialmente elencados e/ou fazer qualquer tipo de contextualização. Desse modo, percebemos que, no ato de concluir o texto, mesmo sendo os autores os próprios agentes que estiveram no laboratório manipulando os experimentos e chegando a tais resultados, utilizam a estrutura passiva (*foram obtidas*) e a impessoalidade (*pode-se, sugere-se, referindo-se*), evidenciando,

novamente, um estilo de escrita acadêmica que se apresenta com um caráter mais objetivo, sem marcadores linguísticos explícitos de agentividade e autônomo do agente produtor, isto é, sem marcas de agentividade e conjunto dos parâmetros físicos da ação verbal.

No que se refere ao tipo de discurso narração, encontramos, predominantemente, na seção de *Materiais e Métodos*. Verificamos que, geralmente, esse tipo de discurso é mobilizado pelos produtores dos textos quando estão relatando as etapas dos experimentos, ou seja, ao tratarem dos aspectos metodológicos: a temperatura utilizada, o equipamento adotado no procedimento, os valores obtidos e os locais onde realizaram suas pesquisas. Vejamos algumas ocorrências:

Em um béquer de 1 L, foram adicionados 600 mL de água destilada e mantido aquecimento em torno de 80°C. [...] foi adicionado ao béquer, sob vigorosa agitação, seguido da adição de sulfato ferroso. A adição do isopropóxido de titânio foi feita de forma suave mantendo-se a temperatura [...] A reação foi mantida sob aquecimento e agitação por 24 h. Após isto, o etilenoglicol foi adicionado e a temperatura da reação foi elevada para mais ou menos 110°C.

(Seção de materiais e métodos do RF6)

É possível identificar no excerto do RF6 que, ao relatar sobre a produção do catalisador (uma das etapas de seu experimento), as autoras deslocam-se para um “outro lugar” disjunto das coordenadas do mundo ordinário da interação em curso. Espelhando, portanto, um agir autônomo, como se não fossem elas mesmas que tivessem adicionado a água no béquer, adicionado a

substância (*sulfato ferroso*) e realizado cada etapa da pesquisa experimental. Assim, também, pelo uso do verbo na passiva analítica (*foram adicionados, mantido, foi feita, foi mantida, foi elevada*), percebemos a ocorrência da narração.

O presente trabalho foi realizado no Laboratório de Termodinâmica do curso de Engenharia Química, no Centro de Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, PB. Utilizaram frutos do jameiro[...], do tipo jambo-vermelho, adquiridos na própria instituição UFPB, João Pessoa-PB; água destilada advinda do próprio laboratório[...].

(Seção de materiais e métodos do RF4)

Nesse mesmo direcionamento, o trecho do RF4 apresenta uma disjunção por meio do uso de elementos espaço-temporais explícitos que decompõem o narrar (*Laboratório de Termodinâmica do curso de Engenharia Química, no Centro de Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, PB; próprio laboratório; João Pessoa*), tornando, portanto, o mundo discursivo situável no que diz respeito ao quadro geográfico do mundo ordinário das autoras. Ainda vemos a presença de verbos no passado (*foi realizado, utilizaram*) que também configuram explicitamente esse deslocamento do agente-produtor.

Em suma, a partir do que expusemos, o discurso teórico e o relato interativo e a narração são os tipos de discurso que constituem os relatórios da Engenharia Química. Desse modo, compreendemos que os autores buscam um distanciamento das ações realizadas, tendo em vista a pretensa objetividade que se perpetua na área das exatas, especificamente, na engenharia

química, demonstrando, assim, a influência da cultura disciplinar (HYLAND, 2004) na escrita dos jovens pesquisadores.

PARA CONCLUIR

Com base no objetivo proposto no início deste capítulo, propusemo-nos a investigar os elementos da arquitetura textual do gênero relatório final de pesquisa (PIBIC) na área da Engenharia Química. Destacamos que não poderíamos refletir sobre a escrita acadêmica sem nos remetermos aos estudos sobre cultura disciplinar (HYLAND, 2004), uma vez que nos permite perceber a heterogeneidade do texto acadêmico-científico e como o conhecimento é estruturado no seio da disciplina, em que se inserem os produtores dos relatórios, aqui analisados.

No tocante ao plano geral, examinamos a infraestrutura dos relatórios e percebemos que as normas socialmente estabelecidas pela PROPESQ/UFPB exercem influência na elaboração dos relatórios finais dos bolsistas da área em estudo. O plano geral dos relatórios mostrou a seguinte constituição: 1) *Capa*; 2) *Resumo*; 3) *Palavras-chave*; 4) *Introdução*; 5) *Objetivos*; 6) *Materiais e Métodos*; 7) *Resultados e discussões*; 8) *Conclusões* e 9) *Referências*.

Ainda no nível da infraestrutura, no que concerne aos tipos de discurso, percebemos a predominância do *discurso teórico* e *narração* nos relatórios, caracterizando uma baixa ocorrência

de marcas de 1^a e 2^a pessoas, por parte dos autores, ao produzirem os relatórios.

Em linhas gerais, esperamos que este trabalho contribua para a construção do estado da arte, no que diz respeito à compreensão do gênero textual *relatório de pesquisa*, assim como para auxiliar os professores-orientadores de projetos de IC, especificamente, os de Engenharia Química no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos, ainda, a contribuição deste estudo para o Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/UFPB) e a sub-sede da Cátedra de Leitura e Escrita (UNESCO) na UFPB, considerando que uma das ações desses projetos, as oficinas de elaboração dos gêneros acadêmicos (resumos, relatórios, artigos científicos) para alunos da graduação – membros iniciantes – de vários cursos, inclusive, no cerne das Engenharias, requerem um conhecimento de como se estrutura a escrita acadêmica nas diferentes culturas disciplinares.

Capítulo 3

ABRINDO AS JANELAS DA MEMÓRIA: EXPERIÊNCIAS COM A PESQUISA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM MEMORIAIS DE PÓS- GRADUANDOS

Alexandra Pereira Dias

INTRODUÇÃO

A pesquisa é fundamental para construção do conhecimento, pois é por meio dela que alunos, professores e pesquisadores vivenciam novas descobertas científicas, sociais e tecnológicas. Nesse sentido, pesquisar não se restringe apenas ao ato de dominar técnicas ou métodos para se chegar a um determinado fim, mas assumir, de antemão, posturas investigativas socialmente comprometidas frente às múltiplas realidades encontradas em meio ao campo explorado. Assim, entendemos que a postura investigativa na formação acadêmica pode ser construída, ao passo que os alunos inserem-se em processos de ensino-aprendizagem que envolvem pesquisa, ou ainda, no momento em que têm oportunidade de vivenciar essas práticas.

Diante do exposto, inquietou-nos investigar como se deu a formação acadêmica, de um grupo de estudantes do mestrado e doutorado, levando em consideração que, na pós-graduação, a

pesquisa é elemento fundamental, por que não dizer, crucial, para a construção das dissertações e teses.

Assim, buscaremos responder os seguintes questionamentos: Quais as práticas de letramento, isto é, projetos, disciplinas, eventos etc. vivenciadas pelos alunos na graduação, que proporcionaram o contato com a pesquisa? Ou ainda, quais os desafios dos alunos com a pesquisa, ao longo do processo acadêmico na graduação e na pós-graduação?

Neste capítulo, em especial, analisamos a influência da pesquisa na formação acadêmica de alunos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), nos níveis de mestrado e doutorado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Nossa pesquisa tem caráter exploratório e cunho qualitativo-interpretativista. Foram analisados três memoriais, de um *corpus* de dez¹⁹, bem como fragmentos de entrevistas gravadas. Os pressupostos teórico-metodológicos são fundamentados no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)(BRONCKART,1999,2006), especificamente, o conteúdo temático e os mundos discursivos²⁰.

19 Este capítulo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O lugar da pesquisa na formação escolar e acadêmica em memoriais de pós-graduandos”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira (2018).

20 Utilizamos os mundos discursivos com intuito de caracterizar o gênero memorial.

1 A PESQUISA COMO ATIVIDADE PROMOTORA DE LETRAMENTOS: AS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO E A ATUAÇÃO EM PROJETOS ACADÊMICOS

A pesquisa permite o despertar da vocação científica dos estudantes no ensino superior, visto que, nesse nível de ensino, é necessário que o aluno elabore trabalhos de cunho científico, com vistas à construção do conhecimento de modo próprio e elaborado. Na universidade, especificamente no curso de Letras, a relação do aluno com a prática de pesquisa nem sempre se dá de maneira funcional, com exceção apenas de algumas disciplinas e projetos que trabalham de modo mais pontual a prática de pesquisa. Para Dias, Santos e Meneses (2016, p. 76), no ensino superior, poucas são as disciplinas que contemplam o letramento acadêmico; e tudo acontece na academia como se os estudantes fossem proficientes na escrita acadêmica.

Nesta perspectiva, compreendemos que a ausência das habilidades dos alunos com a escrita acadêmico-científica é ignorada pela academia, uma vez que os alunos, de modo pontual, experienciam esses processos durante as disciplinas na graduação. Além disso, as oportunidades de acesso aos projetos de pesquisa são restritas. Assim, é comum que os alunos sintam dificuldades em relação à prática de pesquisa, pois, como defendem Dias, Santos e Meneses (2016, p. 76), apesar de os projetos de iniciação científica serem um compromisso da instituição para

com os alunos de graduação, as oportunidades de acesso não são para todos. Severino (2007, p. 265) destaca que o envolvimento dos alunos na fase de graduação em processos do conhecimento científico é o caminho para se alcançar a própria aprendizagem. Para Bazerman (2009), na medida em que textos são produzidos, fatos sociais também são produzidos. No meio acadêmico, escrever é um processo imprescindível para que os alunos produzam fatos sociais. Ao escrevermos, no contexto de pesquisa, produzimos bens simbólicos, conhecimentos que serão divulgados por meio dos eventos científicos e, não apenas isso, ganharão novas perspectivas.

2 CAMINHOS ADOTADOS PARA A PESQUISA: O GÊNERO MEMORIAL, OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE SEGUNDO O ISD

O gênero memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que refere o status de mais importante, ou interessante, no âmbito de sua existência (cf. PRADO; SOLIGO, s.d./ p.6).

Implica que, ao aceitarem o desafio de relatar suas memórias, os graduados revelam um todo composto de várias partes da sua história. Em paralelo a isso, Silva (2013, p. 4) diz que nesse gênero é construído discursivamente um mundo, cuja existência extrapola as condições de objeto do mundo objetivo e, por meio

de um trabalho com a linguagem, constrói-se uma realidade discursiva fundada no modo como o sujeito interpreta o real e o ressignifica.

É nessa linha que Bronckart (2006, p. 144) afirma que os gêneros são objetos de avaliações que, ao término, são afetados nas próprias representações dos indivíduos. Os memoriais, como o próprio nome sugere, referem-se às histórias contadas por um agente singular, denominado por Bronckart (1999, p. 320) de autor, ou ainda, “aquele que está na origem do texto”.

Esta pesquisa²¹, de caráter exploratório, apresenta cunho qualitativo-interpretativista e se utiliza de um *corpus* constituído por documentos. Para o estudo proposto, foram analisados três memoriais de um grupo de pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, nos níveis mestrado e doutorado, produzidos entre os meses de fevereiro a julho de 2017. Além do gênero em questão, apresentamos trechos de uma entrevista para compreender os memoriais.

21 O presente estudo foi submetido à apreciação do Conselho de Ética e aprovado, sob o número do parecer: 2.237.740, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2.1 O universo da pesquisa na constituição dos memoriais

Bronckart (1999) explica que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto e que configura lugar de produção, isto é, espaço físico em que o texto é produzido. Além disso, a produção do texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social que implica o mundo social, isto é, valores, regras e normas, e o subjetivo, imagem que o agente dá de si ao agir.

Assim, o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, espaço físico em que se encontram nossos colaboradores, possui quatorze Programas de Pós-Graduação nos níveis de mestrado e doutorado. Entre eles estão o PROLING e o PPGL, cujos objetivos serão apresentados a seguir:

Criado em 2006, o PROLING²² objetiva formar profissionais qualificados para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Linguística, nos níveis de Mestrado e Doutorado. O Programa PPGL²³, busca colaborar com a formação ampla e profunda de profissionais para atuarem nas áreas de Letras e capacitar docentes para exercerem atividades de ensino e pesquisa, nos níveis médio e superior.

22 Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - Disponível: <http://www.cchla.ufpb.br/proling/historico-do-programa/> - Acesso: 10/8/17.

23 Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba - Disponível http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/?page_id=563 - Acesso: 09/08/2017, 14:25:10.

A metodologia procedeu-se da seguinte forma: solicitamos aos colaboradores que produzissem o Gênero Memorial, para que, por meio da escrita desse texto, pudessem expor às suas vivências e o envolvimento com as práticas de letramento durante o curso na graduação.

Para demonstrar como um texto pode ser apreendido, Bronckart (1999) apresenta a metáfora do folhado textual, composto por três níveis: a infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. O primeiro nível, o mais profundo, é chamado de infraestrutura e é definido pelas características do planejamento geral do conteúdo temático e pelos tipos de discursos²⁴ (cf. BRONCKART, 2006). No segundo nível, situam-se os mecanismos de textualização que contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática. O último nível dessa trama, que é o mais superficial, são os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa do agente e de modalização, são elas: Lógicas, Deônticas, Apreciativas e Pragmáticas, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo do agente. As vozes presentes no texto demarcam os posicionamentos dos agentes, a saber: a voz do autor empírico, de personagens e instituições.

Os mundos representados pelos agentes humanos de mundo ordinário e os mundos virtuais criados pela atividade

24 Conforme Bronckart (apud, CAVALCANTE, 2015), a coesão verbal, que pertencia ao segundo nível do folhado, isto é, mecanismos de textualização, passa a integrar a infraestrutura, a qual segundo o autor, está fortemente conectada aos tipos de discursos.

humana, são chamados por Bronckart (1999, p. 151) de mundos discursivos. Quando nos colocamos na ordem do NARRAR, o mundo discursivo é situado em um “outro lugar”. Quando nos situamos na ordem do EXPOR, o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, são interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário (cf. BRONCKART, 1999, p. 154). Para este autor, os mundos discursivos se caracterizam por essas duas ordens de distinções, oposição entre a disjunção e a conjunção, de um lado; oposição entre implicação e autonomia, de outro. O cruzamento dessa distinção entre esses mundos psicológicos permite a combinação de quatro mundos discursivos. Vejamos:

Coordenadas gerais dos mundos

		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
		Autonomia	Narração

Tipos de discursos (adaptado de Bronckart (1999. P. 157)

Nos memoriais, as coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático estabelecem relação de disjunção. Quanto às instâncias de agentividade, podem ser de implicação e autonomia, resultando os tipos de discursos mais predominantes, a narração e o relato interativo. Assim, segundo Bronckart (1999,

p. 48), conhecer o gênero é conhecer suas condições de uso, pertinência e eficácia, sua adequação em relação às características do contexto social.

3 COMPREENDENDO OS MEMORIAIS: ATIVIDADES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Para a presente análise, destacamos como os memoriais são textualizados pelos colaboradores. Verificamos nos três memoriais, os aspectos gerais mais encontrados nos textos dos estudantes. Em seguida, apresentamos três fragmentos dos memoriais os quais relacionamos com trechos da entrevista que consideramos importantes, uma vez que reiteram posicionamentos destacados pelos estudantes.

Percebemos que, nos memoriais, a todo tempo, os pesquisadores buscam distanciamento, mas se reinventam, avaliam-se em um constante refazer. Além disso, é um gênero que tem pressa em se mostrar devido ao aspecto monologado e à intensidade dos fatos expressos pelo agente produtor do texto.

Situados no mundo do narrar implicado, predominantemente em primeira pessoa, os memoriais ganham novos contornos, devido às representações dos pós-graduandos e à relativa estabilidade do gênero, de modo que sofrem pequenas modificações, pois se caracterizam como um importante recurso de reflexão, crítica do passado e mesmo do presente, quando expressam:

“Nunca considereei esse relatório como um exercício de pesquisa [...]” (M1).

Em relação aos mundos discursivos, identificamos segmentos do mundo do expor quando apresentam posicionamentos relativos à expectativa do curso: *“O ingresso no ensino superior gera expectativa para qualquer aluno [...]” (M2)*, o que não altera a forma como os memoriais se apresentam, haja vista que as coordenadas de ação dos agentes produtores, nesse momento, alinham-se ao conteúdo temático do mundo ordinário dos agentes da interação, a saber, os anseios do graduado.

No entanto, os memoriais situam-se predominantemente no mundo do narrar. Observa-se que há um deslocamento promovido pela narração cujas coordenadas de ação encontram-se disjuntas do conteúdo temático quando expressam as memórias *“[...] lembro que ele [o professor] trabalhou conosco a questão da necessidade de escolher um tema.” (M3).*

Na composição dos memoriais, os pós-graduandos, organizam o conteúdo temático com base em sequências narrativas, devido aos deslocamentos que fazem ao situar os acontecimentos, intercaladas por sequências ora explicativas: *“Ao decorrer do curso, e além desse modelo de pesquisa, não fui formalmente apresentada às teorias e aos procedimentos [...]” (M1)*, o que evidencia as expectativas da pesquisadora naquela ocasião com as disci-

plinas do currículo, e, ora os estudantes, apresentam sequências argumentativas, cujo objetivo conduz o leitor a uma conclusão.²⁵ Vejamos: “[...] *para além das disciplinas obrigatórias do curso, considero que o meu verdadeiro contato com a pesquisa se deu no projeto de iniciação [...].*” (M3). O que aponta para a ideia de que a experiência com a pesquisa na graduação se realiza ao participar do Projeto de Iniciação Científica (IC).

Quanto aos mecanismos enunciativos, devido ao caráter avaliativo, reflexivo dos memoriais, encontramos modalizações lógicas “*Obviamente os professores passavam “trabalhos para pesquisar”, mas nada sério [...]*” (M1), e ainda, modalizações apreciativas “*Apesar de serem iniciativas pontuais [...].*” (M3), momentos em que o pós-graduando avalia as experiências, bem como o desempenho durante a formação acadêmica, lamentando a ausência de oportunidades mais plausíveis.

Após falarmos sobre o panorama geral da Infraestrutura dos memoriais, iniciamos o segundo momento da análise, destacando as experiências com a pesquisa dos estudantes durante a graduação, de modo que apresentam os eventuais desafios a partir dos temas relativos aos projetos específicos ou disciplinas do currículo. Vejamos como rememoram:

25 Embora seja atribuído ao mundo do expor, e não ao do narrar, a predominância das operações de raciocínio lógico (BRONCKART, 1999), ao longo dos memoriais, os alunos justificam, argumentam sobre suas tomadas de posição, utilizando locuções conjuncionais que articulam relações lógico-argumentativas entre os sintagmas.

– MEMORIALB–

Excerto 1 –

Ao decorrer do curso, e além desse modelo de pesquisa, não fui formalmente apresentada às teorias e aos procedimentos [...]. Somente na disciplina de Metodologia da Pesquisa vimos superficialmente sobre os vários tipos de textos científicos e uma menção à pesquisa de campo foi mais profundamente estudada. Na atividade que se seguiu, a classe desenvolveu um relatório a partir de dados criados pela professora. Nunca considerei esse relatório como um exercício de pesquisa, já que os dados e perguntas já estavam prontos [...].

Memorial 1 – Linha 7-22- Colaboradora Duca (Doutoranda do PPGL)

Excerto 2 –

Já nas outras duas disciplinas dedicadas exclusivamente à pesquisa [...] as experiências foram bem diferentes entre si. Em Pesquisa Aplicada à Língua Portuguesa, quase não tive aulas e, quando as tinha, eram apenas seminários em que deveríamos analisar monografias de quaisquer áreas que quiséssemos apenas para identificar objetivos, metodologia etc. Não havia sequer leituras propostas pela professora para embasar as nossas reflexões sobre as pesquisas, o que acabava sendo mesmo uma grande enganação de ambos os lados. Foi decepcionante, pois achei que essa disciplina iria ajudar na construção de ideias para o meu futuro TCC.

Memorial 2 – Linha 31-43 –Colaboradora Olívia (Mestranda do PROLING)

Excerto 3 –

Minha primeira experiência com a pesquisa foi a partir do PROBEX. Neste projeto, embora tivesse a incumbência de atuar como professor em formação na extensão, fui orientado a também pesquisar. Assim, meu foco voltava-se para minha atuação em sala de aula, em minhas abordagens de ensino de modo que oportunizasse a aprendizagem da minha turma. Com esse projeto, pude realizar pesquisa com foco no ensino-aprendizagem de línguas. Experiência sensacional, visto que me rendia valiosas práticas com a docência [...]

Memorial 3 – Linha 42-52- Colaborador Mizael (Doutorando do PROLING)

Para os estudantes Duca e Olívia, as disciplinas do currículo foram mal encaminhadas, uma vez que as destinadas à pesqui-

sa não funcionavam, logo, as dificuldades eram inevitáveis, entre elas destaca: a falta de aulas e a ausência de leituras propostas pelos professores. Além disso, a insatisfação das estudantes recai sobre os métodos assumidos pelos docentes ao lecionar as disciplinas, visto que as atividades de pesquisa eram vagas, uma vez que se resumiam a identificar aspectos metodológicos de uma pesquisa, como: objetivos, justificativa, metodologia etc.

Olívia classifica esse momento de sua vida como “*uma grande enganação*” e confessa que ficou “*decepcionada*” com os rumos que a disciplina tomou. Além disso, destaca ainda, que as aulas não tinham “*sequer leituras propostas*”, visto que, para a estudante não bastava saber identificar aspectos metodológicos, mas compreender, com base nas teorias discutidas, como se conduzem as nuances de uma atividade científica. Ademais, Duca expressa que as disciplinas consistiam em “*montar relatórios*” com dados “*prontos*” sem a participação do estudante, o que indica para a pesquisadora que o aluno é visto, muitas vezes pelos professores, como um agente passivo, executor de tarefas. Para Mizael, a vivência com a pesquisa iniciou no momento em que ingressou em um projeto de docência e foi “*orientado a também pesquisar*”. Nota-se a empolgação do estudante, haja vista que desenvolveu, com base na pesquisa, um trabalho reflexivo voltado para o ensino em sala de aula. Isso comprova que o estudante precisa engajar-se em ações para além das disciplinas do currícu-

lo. Além disso, a inserção em projetos voltados à docência, nos quais os professores compreendem e orientam os alunos a entenderem a pesquisa como fundamento para formação integral do licenciando é necessária, visto que fez Mizael compreender que não bastava apenas lecionar, era preciso também pesquisar sobre a sua prática.

Diante disso, encontramos nos relatos dos pesquisadores, sentimentos de decepção, angústia, mas também de satisfação, uma vez que, por meio dos projetos é possível compreender a prática do professor em sala de aula. Notamos que as estudantes expõem problemas com a atividade de pesquisa no ensino superior, demonstrando, assim, não apenas o distanciamento entre o ensino e a pesquisa na esfera acadêmica, mas a ausência de rendimento e aprendizagem dos estudantes com disciplinas tão importantes como Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Científico, entre outras. Por outro lado, o discurso de Mizael confirma que ensino e pesquisa se complementam, pois, como defende Severino(2007), Bagno (2014), entre outros, aprendemos e nos apropriamos do conhecimento, na graduação, na pós-graduação, ou em qualquer situação de aprendizagem, na medida em que desenvolvemos habilidades práticas, devidamente fundamentadas para que nos apropriemos da produção do conhecimento. Vejamos o que nos

disse a estudante na entrevista ao falar sobre pesquisa nas disciplinas e nos projetos:

ENTREVISTA

Exemplo 1 - [...] na graduação a gente tem, primeiro que não são todos que têm contato com a pesquisa. Assim, tem o contato nas disciplinas, mas às vezes é uma coisa muito superficial. O contato com a pesquisa acaba sendo mesmo em quem se envolve em projeto, né? PiBic ou PiVic [...] E esses projetos você acaba tendo que colocar a mão na massa. Na graduação é isso, através de disciplinas e através os poucos que são selecionados, né, para participar de projetos de pesquisas e aí sim, vão aprender. (Entrevista 1 – Colaboradora Olívia)

Observa-se que a insatisfação com as disciplinas apontada pela estudante no memorial, e de certo modo na entrevista, ao dizer que é “*superficial*”, demonstra mais uma vez que as disciplinas relacionadas à pesquisa não têm contribuído de maneira eficiente no desenvolvimento das habilidades necessárias a um iniciante da pesquisa. De acordo com Olívia, a pesquisa na graduação acontece de duas formas: a partir das disciplinas, mas a abordagem não é suficiente para capacitar os alunos na pesquisa; e nos projetos PIBIC, PIVIC, entre outros, em que estudantes realizam a pesquisa e, assim, “*vão aprender*”. Compreendemos que as disciplinas direcionadas à pesquisa, embora tenham o foco para o ensino em sala de aula, precisam ser bem aproveitadas pelos estudantes, caso contrário, podem comprometer outras habilidades, dentre elas, a escrita acadêmica.

Ao entrevistar os pós-graduandos, percebemos que os problemas apontados pelos pesquisadores quando chegam à pós-graduação se referem também à escrita dos gêneros, o que pode ser demonstrado na fala de Duca. Vejamos:

Exemplo 2 - [...] pegaram no meu pé, no caso, assim, na banca da dissertação, foi em relação a escrita que eles acharam que a minha escrita não tinha um tom acadêmico [...] Isso que eu não trabalhei na graduação, no caso, como eu escrevi pouco, porque eu não fiz muita pesquisa, só tinha aqueles trabalhos de Literatura que você tem que fazer, mas não desenvolveu muito. E como era língua estrangeira, eu não escrevia tanto em Português. (Entrevista 3 – Colaborador Duca)

Um dos desafios apresentados pela estudante ao pesquisar, diz respeito à escrita da dissertação, visto que a banca julgou que sua escrita não possuía “*um tom acadêmico*”. Observamos que as dificuldades se intensificaram devido à ausência das práticas de letramento que oportunizassem a produção de novos gêneros em Português, além das habilidades com leitura e escrita acadêmica. Compreendemos que, se, na graduação, o estudante não desenvolve as habilidades, bem como os conhecimentos necessários, é provável que tenha problemas durante a escrita da dissertação, pois, além de ser um gênero novo para o discente de mestrado, comporta tantos outros, a exemplo de resumo, resenha acadêmica, artigos científicos e etc. A estudante justifica que o problema com a escrita se deu em virtude de não desenvolver essas habilidades durante a graduação. Vejam “*Isso que eu não*

trabalhei na graduação, no caso, como eu escrevi pouco, porque eu não fiz muita pesquisa". Duca aponta que, além de não escrever com frequência, não executou pesquisas, o que a impediu de aprimorar as práticas de letramento científico. Com base em Silva, Leitão e Barros (2016), a escrita científica é um processo resultante de outro processo, a pesquisa. Ainda segundo estes autores, a atividade científica possui três ações fundamentais: planejamento, execução e registro. Sendo este último, a nosso ver, a materialização de todas as etapas de uma pesquisa e, nesse caso, se o estudante não vivenciou a prática adequadamente, como foi o caso da colaboradora em questão, os problemas realmente são visíveis, haja vista que a ausência dificulta o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Para o estudante Mizael, a pesquisa na graduação é um "*processo de maturação*", nesse sentido faz algumas observações:

Exemplo 3 - Na graduação a gente está começando aquele processo de maturação, de iniciação científica, tanto é que até os próprios projetos na graduação é de iniciação, né? Parece que a academia não vê o graduando como pesquisador, ele é iniciante na pesquisa. Aqui, (pós-graduação) sim é forte, né? (Entrevista 3 - Colaborador Mizael)

Para o colaborador, a prática de pesquisa se inicia na graduação por meio dos projetos IC, mas é na Pós-graduação, efetivamente, que o estudante é considerado pesquisador devido ao título e à responsabilidade do lugar em que ocupa. Outro aspecto significativo apontado por ele é que a academia "*parece*" não re-

conhecer o graduando como pesquisador, mas “*iniciante na pesquisa*”, o que aponta para os níveis de maturidade do pesquisador.

De acordo com dicionário Houaiss (2004, p.417), o termo iniciação refere-se ao recebimento das primeiras noções de uma prática. Isso implica que a pesquisa na graduação é um processo “inicial” que necessita ser vivenciado por meio das atividades, e espera-se que, na Pós-Graduação, o estudante atinja um nível maior. Compreendemos que a formação científica se faz necessária na formação do professor, haja vista que as concepções de pesquisa do licenciado refletirão nas salas de aula por intermédio da formação do docente e que, por sua vez, retornarão às escolas, tornando-se, assim, um círculo vicioso.²⁶ Percebemos, que as etapas vivenciadas pela estudante, nesse momento de formação, não negam que houve dificuldades, mas as práticas de letramento científico direcionadas pelo orientador durante o projeto, no caso de Olívia e Mizael, em paralelo com a pesquisa, contribuíram para que o aluno desenvolvesse maturidade nesse novo contexto de formação, ou seja, os níveis de letramento são ampliados, a exemplo da escrita. Vejamos o que pontua Mizael:

Exemplo 4 – Eu acho que deveria haver um currículo de escrita que permitisse esse trabalho de alfabetização acadêmica para o indivíduo. Porque, veja só, claro que a academia ela é terrível no sentido de: Um grupo passa para

26 Sobre a relevância da participação no PIBIC na formação dos graduandos, consultar os capítulos: “x e y”, neste livro.

um processo seletivo e desse grupo alguns entram, uma vez que todos estão aqui, não necessariamente todos terão o mesmo desenvolvimento, porque alguns poucos terão acesso a projeto de pesquisa, outros não. Aí eu fico pensando “E esses outros não?”, não são acadêmicos? São. (Entrevista 3 – Colaborador Mizael)

Os projetos de pesquisa são apontados como um importante recurso na ampliação do letramento dos estudantes na academia. Contudo, a restrição de oportunidades, pois só voltadas para os alunos de IC, ocasiona distanciamento das práticas acadêmicas daqueles que não participam dessas atividades. Além disso, o estudante expõe não apenas a inquietação de professor, mas de pesquisador que compreende a necessidade de ampliar as práticas de letramento dos estudantes por meio de atividades de “*alfabetização acadêmica*”, não apenas em disciplinas específicas, mas durante toda a formação do aluno do curso de Letras. Isso comprova que os estudantes precisam não apenas de instruções iniciais, mas de uma formação acadêmico-científico situada para que possam adquirir além das habilidades que requerem uma pesquisa, a exemplo da escrita especializada da academia, outras habilidades de reflexão sobre o fazer do professor. Quando pontua a proposta de um currículo de escrita na graduação, esse estudante avalia que tal atividade implicaria na resolução de parcela da desigualdade instaurada na universidade, no que refere às práticas de letramento científico tão requisitadas nesse ambiente.

ALGUMAS CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS: AS MEMÓRIAS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS

Ao finalizarmos esta pesquisa, concluímos que as vivências dos estudantes com a pesquisa na graduação, aconteceram mediante a participação em projetos ao longo do curso, isto é, PIBIC, PIVIC, PROBEX, PIBID, entre outros, e as disciplinas do currículo; no entanto, as representações mais significativas dos estudantes foram construídas à medida que participavam das práticas de letramento científico, por meio dos projetos sob a orientação dos docentes, haja vista que não apenas realizaram as atividades, mas refletiram sobre a formação do ser professor e pesquisador. Para os estudantes que não participaram de projetos, as dificuldades de realizar uma pesquisa foram maiores, uma vez que as disciplinas voltadas para prática eram pouco funcionais. Nos relatos, os estudantes apontam que as atividades desenvolvidas nas disciplinas não foram suficientes para sanar as dificuldades, no que refere à prática de escrita, uma vez que, por não desenvolverem pesquisas nessas disciplinas, não escreviam textos com frequência, logo, as habilidades não eram exercitadas.

Para isso, sugerimos que metodologias mais dinâmicas sejam implementadas nesses ambientes, bem como ampliação de

oportunidades na participação em projetos de escrita²⁷, como defendido pelo colaborador Mizael, tendo em vista, como expressa Bagno (2014, p. 15) “Ensinar e aprender, não é apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento”. Concluímos que, são perceptíveis os impactos positivos da pesquisa na formação dos estudantes que participaram dos projetos e disciplinas, os quais puderam exercitar a autonomia e assim desenvolver o letramento em momentos iniciais de sua formação acadêmica.

27 Neste sentido, situamos as ações do grupo Ateliê de Textos Acadêmicos, o ATA, que tem se voltado para os processos de didatização da escrita acadêmica. Processo nº 23038.007066/2011-60

Capítulo 4

ESCRITA ACADÊMICA EM LINGUÍSTICA E ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS DOS RELATÓRIOS FINAIS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

*Geisiane Nunes de Melo
Regina Celi Mendes Pereira*

1. INTRODUÇÃO

Compreendemos a escrita acadêmica como prática social coletiva, heterogênea, e os textos resultantes dessas práticas são configurações de sua realização mais concreta, pois é por meio deles que as disciplinas autenticam o conhecimento, estabelecem suas hierarquias e mantêm sua autoridade cultural (HYLAND, 2000). Estudar as interações expressas por meio da escrita acadêmica não é apenas ver como os escritores de diferentes disciplinas desenvolvem o conhecimento, mas compreender algo dos comportamentos sociais e estruturas das comunidades acadêmicas (HYLAND, 2000).

Nesse contexto, o **Relatório Final de Iniciação Científica (RFIC)**, objeto de estudo deste capítulo, consiste em um gênero textual de descrição analítica de ações desenvolvidas pelo pes-

quisador iniciante que precisam ser validadas pelos pares mais experientes.

A pesquisa que engendra este capítulo está vinculada às ações do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA²⁸), as quais se fundamentam no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, doravante). Os dados aqui analisados fazem parte de um *corpus* mais amplo que constituiu nossa pesquisa de mestrado²⁹. Na dissertação, analisamos as seções do RESUMO e da INTRODUÇÃO³⁰ à luz dos parâmetros do ISD e da noção de Cultura Disciplinar. Para tanto, contamos com a colaboração da Coordenação da PROPESQ/UFPB que disponibilizou um arquivo, vigência 2016/2017, contendo 1.400 RFIC do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB) dos cursos de Linguística e Enfermagem.

No curso da análise, identificamos que o resumo e a introdução de quatro relatórios - RFICL2, RFICL3, RFICE2 e RFICE8 - não apresentaram, nessas seções, alguns elementos essenciais para a compreensão global da pesquisa, a exemplo do problema, indicação de metodologia, justificativa, problema, hipótese e objetivos, justificando, assim, a necessidade de analisar a seção metodológica desses relatórios.

28 CAPES - PNPd - Processo: 23038.007066/2011-60.

29 20 relatórios finais de iniciação científica (RFIC), 10 em Linguística e 10 em Enfermagem.

30 Dissertação intitulada Escrita acadêmica na área da Linguística e Enfermagem: um estudo dos Relatórios Finais De Iniciação Científica, orientada por Regina Celi M. Pereira e apresentada em 18/02/2020.

Neste capítulo, buscaremos responder às seguintes perguntas: Como os pesquisadores iniciantes compreendem e apresentam os elementos metodológicos constitutivos da pesquisa? E qual a influência da cultura disciplinar na abordagem metodológica? Para responder a essas perguntas, propomos investigar a **infraestrutura (plano geral e tipos discursivos)** (BRONCKART, 1999, 2006, 2019) da seção Metodologia dos RFIC na área da Linguística e da Enfermagem e a influência da cultura disciplinar na sua configuração.

2. LETRAMENTO ACADÊMICO E A PESQUISA NA IC

Dentre as diversas dimensões do termo *letramento*, situa-se o *acadêmico*, construído a partir desta visão do uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais e situadas. Hyland (2000), ao discorrer sobre a escrita acadêmica, afirma que, para ser bem-sucedida, ela depende do progresso individual do escritor, quando busca incorporar seus escritos em um mundo social específico por meio de discursos aprovados.

Nesse sentido, as ações dos Programas de Iniciação Científica (IC), a partir da criação do PIBIC, pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), muito têm contribuído para inserir jovens pesquisadores na comunidade científica. A IC é definida por Massi e Queiroz (2015) como um desenvolvimento de um projeto de pesquisa construído e realizado

sob a orientação de um professor, executado com ou sem bolsa para os alunos. Para o CNPq, o PIBIC está voltado ao desenvolvimento científico e iniciação à pesquisa, com objetivos maiores de contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa e para formação científica.

3. A INFRAESTRUTURA TEXTUAL

Para Bronckart (1999), todo texto se organiza em três níveis superpostos e em parte interativos, denominados de “folha do textual”: **infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos** (BRONCKART, 1999, 2006, 2019). Neste capítulo, interessa-nos apenas a infraestrutura textual, que segundo o autor, consiste *no plano mais geral* do texto, envolvendo os *mundos discursivos, tipos de discurso e as sequências* que nele aparecem. O plano geral, portanto, refere-se à organização do conteúdo temático, à combinatória dos tipos de discurso e das sequências, as quais fazem referência aos modos de planificação de linguagem.

A relação estabelecida entre as coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático (disjunção e conjunção) e as instâncias de agentividade (implicação ou autonomia) vão configurar os arquétipos psicológicos, segundo Bronckart (1999), correspondentes aos mundos discursivos referentes ao EXPOR e

ao NARRAR, nomeados de tipos de discurso ou atitudes de locução (BRONCKART, 2019).

Bronckart (1999) apresenta quatro tipos de discurso (o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração). O *discurso interativo* é caracterizado por apresentar unidades linguísticas que remetem à própria interação verbal e ao conjunto-implicado. No *discurso teórico*, as coordenadas fazem uma interseção entre mundo ordinário e discursivo, caracterizando-se por ser monologado ou escrito, marcado pela conjunção e autonomia. O *relato interativo*, segundo Bronckart (1999), desenvolve-se em uma situação de interação real ou colocada em cena, quando se trata de uma ficcionalização. Na *narração*, as representações mobilizadas estão em lugar e tempo distintos daqueles em que estão inseridos os participantes da interação (BRONCKART, 1999).

4. O GÊNERO RFIC, A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA E ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA SEÇÃO DE METODOLOGIA

Pereira (2020, p. 318), ao falar sobre contexto de produção dos RFIC, afirma que sua elaboração se vincula ao engajamento do bolsista no plano de trabalho do projeto de pesquisa do orientador. Para a autora, os relatórios final e parcial exigidos pela PROPESQ/UFPB funcionam como instrumentos avaliativos da participação do pesquisador iniciante na vigência do plano de trabalho. Tanto sua formulação, quanto a elaboração devem ter o

acompanhamento do professor orientador, como consta no regulamento do PIBIC, porém tal processo entre professor-bolsista é algo particular a cada plano de trabalho. Reforça ainda que essa interação comunicativa já se insere nos quadros de uma formação social na qual estão implicados traços de uma cultura disciplinar, concepções de ciência e de ensino-aprendizagem compartilhados pelo par professor-aluno.

A elaboração do RFIC parte do imbricamento entre as ações de pesquisa, a interação com o professor orientador e as orientações fornecidas no site da PROPESQ, na aba *Documentos*, onde constam as normas de orientações e formatação do RFIC, vigência 2016/2017: Resumo; Capa; Introdução; Objetivos; Materiais e Métodos; Resultados e Discussões; Conclusões; Referências; Outras Atividades/Produções relacionadas.

Na área da saúde, os trabalhos científicos são elaborados com base nas normas de Vancouver³¹. Esse estilo denomina a seção aqui investigada de *Métodos*. Nela, o pesquisador deverá: informar se a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética; apresentar a *seleção e descrição dos sujeitos de pesquisa*; as *informações técnicas*; a *análise de técnicas*.

31 As informações sobre a organização da seção *Métodos*, com base nas Normas de Vancouver, contidas neste capítulo foram retiradas do Manual para publicação de trabalhos em periódicos médicos. Disponível em: www.icmje.org. Acesso: 24 de março de 2020.

Encontra-se com frequência a oscilação terminológica na denominação desta seção, ora Metodologia, ora Métodos, inclusive a PROPESQ usa a expressão *Materiais e Métodos*. De acordo com Barros, Silva, Nelo e Silva (2016), método diz respeito ao modo específico de conduzir alguma etapa da pesquisa. Já a metodologia é o conjunto de regras e procedimentos adotados pelo agente para realizar a pesquisa. Desse modo, a Metodologia é mais ampla e está relacionada com a interação entre pesquisador, objeto e construção das etapas do trabalho.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p.58), nessa seção, o pesquisador deverá indicar a natureza da pesquisa, e alguns elementos precisam ser citados: a) os participantes; b) o *corpus*; c) os procedimentos de coleta, de análise e instrumentos utilizados. Com base em nossos dados de análise³², as metodologias quantitativas estariam mais relacionadas às pesquisas na área de Saúde e as qualitativo-interpretativistas vinculadas às áreas de Humanidades.

A **pesquisa qualitativa** possibilita “o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Na **pesquisa quantitativa**, o estudo se delinearão de forma estatística (BARROS, SILVA, NELO e SILVA, 2016). Quanto às **técnicas**

32 As análises desenvolvidas no ATA mostram que as pesquisas nas áreas das Ciências da Saúde, da Natureza e das Exatas se utilizam predominantemente de paradigmas quantitativos, em pesquisas de caráter empírico e experimental, em contraposição às da área das Humanidades, incluindo Linguística e Literatura, que recorrem mais frequentemente ao paradigma qualitativo-interpretativista.

para coleta, Motta-Roth e Hendges (2010) destacam a pesquisa exploratória (bibliográfica e documental), podendo servir de base para pesquisas experimentais. Na **geração de dados**, Barros e Leheld (1990) falam sobre a necessidade manter uma articulação entre os instrumentos e as técnicas. Quanto **aos métodos de investigação**, Cordeiro (1999) afirma que há diversas maneiras para classificá-los: estudo de caso; pesquisa-ação; método dedutivo e o método indutivo.

5. METODOLOGIAS DOS RFIC (PLANO GERAL E OS TIPOS DE DISCURSO)

5.1. O plano geral das Metodologias

O plano geral refere-se à organização do conteúdo temático (BRONCKART, 1999). No tocante à estrutura das **Metodologias** dos RFIC, nas orientações da PROPESQ, a seção é nomeada **Materiais e Métodos**. Os quatro RFIC apresentam essa seção, e três deles as nomeiam conforme propõem as orientações. Apenas RFICL3 segue a ABNT, nomeando-a de Metodologia. Quanto ao conteúdo temático e às informações previstas para a seção, os RFIC se diferenciam.

Outro aspecto observado refere-se à divisão dessa seção em subseções. Isso ocorre em dois RFIC de Linguística (RFICL2 e RFICL3) e em apenas um de Enfermagem (RFICE2). No entanto, isso não interfere no conteúdo temático. No geral, nos quatro rela-

tórios há informações sobre a caracterização da pesquisa, mas em RFICE2 e RFICE8 há um maior detalhamento sobre sujeitos da pesquisa, instrumentos e procedimentos. O RFICL2 caracteriza brevemente a pesquisa, porém usa a seção para expor teoricamente e descrever os nove modalizadores argumentativos. Segundo a PROPESQ, a ABNT/ NBR 10719, as Normas de Vancouver e Motta-Roth e Hedges (2010), deverão constar na seção metodológica de um RFIC. Para melhor identificação dos itens que compõem o plano geral das *metodologias* dos quatro RFIC optamos pelo uso das iniciais desses elementos prototípicos: Tipo de Pesquisa (TP); Abordagem Qualitativa (AQ1); Abordagem Quantitativa (AQ2); Método de Pesquisa (MP); Descrição das Técnicas, Materiais e Equipamentos (DTME); Caracterização do *Corpus* (CC); Sujeitos de Pesquisa (SP); Análise dos Dados ou das técnicas (AD); Aspectos Éticos (AE), como se pode verificar a seguir:

Quadro 1: Plano Geral das Metodologias

ITENS	TP	AQ1	AQ2	MP	DTME	CC	SP	AD	AE
RFICE2	X	X			X	X	X	X	X
RFICE8	X	X			X	X	X	X	X
RFICL2	X	X	X		X	X		X	
RFICL3	X	X	X	X		X	X	X	

Fonte: Dados do *corpus*.

Quanto à planificação do conteúdo temático, RFICE2, RFICE8, RFICL2 e RFICL3 iniciam com o tipo e abordagem, apenas o RFICL3 apresenta encaixado a esse parágrafo o método de pesquisa. Na sequência, os dois de Enfermagem descrevem o ce-

nário de pesquisa, enquanto o RFICL2 apresenta os procedimentos adotados e RFICL3 justifica o seu estudo. Em seguida, os de Enfermagem descrevem os sujeitos de pesquisa e a caracterização do *corpus*; já nos de Linguística, temos RFICL2, que apenas caracteriza seu *corpus*, e RFICL3, que finaliza a seção com as ações do projeto. Logo, RFICE2, RFICE8 e RFICL2 mostram os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e análise. Apenas os de Enfermagem finalizam essa seção, fazendo menção aos aspectos éticos. As metodologias em RFICE2, RFICE8 e RFICL2 apresentam estrutura semelhante, sendo o RFICL3 o que mais difere entre eles.

Verificamos que todos os relatórios apresentam **o tipo de pesquisa**; os de Enfermagem, exploratória, descritiva e transversal, com abordagem qualitativa; os de Linguística, descritiva e interpretativa em RFICL2, interpretativa, documental e bibliográfica em RFICL3, ambas com abordagem qualitativa, mas não descartando a abordagem quantitativa, conforme ilustraremos nos exemplos a seguir:

Exemplo 1: Fragmento da Metodologia RFICE2

3.1 Tipo do Estudo

Pesquisa de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. O estudo exploratório proporciona para a área científica uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito para o levantamento de hipóteses (GIL, 2007).

Por sua vez, a pesquisa descritiva tem o propósito de registrar e descrever as características de uma população ou fenômeno, bem como estabelecer relações entre as variáveis de um estudo. O pesquisador deve assumir a postura de observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os dados, sem manipulá-los. E assim como a pesquisa exploratória, a mesma proporciona uma nova visão do problema em questão (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Fonte: Recorte do *corpus*

Exemplo 2: Fragmento da Metodologia RFICL2

A pesquisa, inicialmente, adotou uma natureza descritiva, buscando identificar e descrever os variados tipos de modalizadores catalogados nos textos pesquisados, em seguida optou-se por um caráter interpretativo, uma vez que foi analisado o funcionamento semântico-argumentativo e enunciativo dos modalizadores nos enunciados dos textos pesquisados.

Apesar de a análise realizada ter um caráter qualitativo, quantificamos a ocorrência dos modalizadores, a fim de averiguar não só quais deles se sobressaíam no gênero artigo de opinião, como também com a finalidade de verificar quais se tornam característica do próprio gênero.

Fonte: Recorte do *corpus*

Ambos os exemplos apresentam o tipo de pesquisa: o de Enfermagem define teoricamente o que é uma pesquisa exploratória e descritiva, enquanto o de Linguística apenas cita que seu estudo tem uma natureza descritiva e interpretativa, mas não a conceitua. Quanto à abordagem qualitativa, identificada nos quatro relatórios, justifica-se pelo fato de apresentarem múltiplas realidades tangíveis, bem como a possibilidade de os resultados dessas pesquisas serem aplicados em outros contextos de investigação. No caso do RFICE3, propõe-se a criação de blocos e formações discursivas sobre a forma de acolhimentos aos doentes de tuberculose num Complexo Hospitalar, indicando que pode ser também aplicado em outro hospital (contexto) pelo pesquisador. Já nos RFICL2 e RFICL3, não se descarta a abordagem quantitativa. Porém, no RFICL2, o autor informa apenas que quantifica os modalizadores, o que não necessariamente vincula sua pesquisa a uma abordagem quantitativa, tendo em vista que, nesse caso específico, a quantidade não interfere na natureza da análise. Ao caracterizar a pesquisa como descritiva ou de campo, Cordeiro (1999) afirma que, por se tratar de um tipo de pesquisa usado com frequência na área das Ciências Sociais, bem como

fazer uso de alguns instrumentos como questionário e entrevista, os dois relatórios de Enfermagem assim o fazem, por terem como sujeitos de pesquisa enfermeiros (RFICE2) e idosos com *Diabetes Mellitus* (RFICE8). Porém, o RFICL2 busca identificar os vários modalizadores em artigos de opinião, classificando essa pesquisa como exploratória.

Quanto ao **método de pesquisa**, os RFICE2, RFICE8 e RFICL2 não o mencionam, mas descrevem a metodologia. Isso reforça a oscilação do que se compreende por metodologia e método. Apenas RFICL3 expõe que adota o método indutivo.

Exemplo 3: Fragmento da Metodologia RFICL3

Quanto à metodologia empregada, adotamos como método de abordagem o indutivo, segundo o qual “uma lei geral é estabelecida a partir da observação de regularidades em casos particulares, isto é, por meio de observações particulares, chega-se à afirmação de um princípio geral” (RODRIGUES, 2006, p. 137).

Fonte: Recorte do *corpus*

O pesquisador apresenta conceitualmente o método indutivo e apenas descreve se tratar da ampliação de uma investigação com membros do grupo de pesquisa, correspondendo muito mais às rotinas de encontro com o grupo e orientador do que ao método de análise. Quanto ao RFICL2, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois investiga os modalizadores em artigos científicos.

Quanto à **descrição das técnicas, materiais e equipamentos**, percebemos que os dois de Enfermagem deixam bem especificadas as técnicas. Já RFICL2 antes de descrever seu *cor-*

pus, apresenta os procedimentos de investigação (*leitura e discussão; coleta, armazenamento e seleção dos textos; catalogação e análise dos Modalizadores; sistematização dos resultados*). Apenas o RFICL3 não possibilita ao leitor essa identificação. Vejamos:

Exemplo 4: Fragmento da Metodologia RFICL3

As ações dessa proposta foram divididas em três partes:

- a) uma que diz respeito ao conteúdo, ocasião em que revisitaremos a literatura sobre linguagem, leitura e gêneros discursivos nas reuniões de estudos e debates para o aprofundamento dos temas em questão e do conteúdo de aulas de português do Ensino Médio.
- b) a outra compõe-se de seleção, descrição e análise dos dados pesquisados em sala de aula;
- c) elaboração de artigos científicos e outros materiais para publicação e divulgação da pesquisa.

Fonte: Recorte do *corpus*

Exemplo 5: Fragmento da Metodologia RFICE2

3.2 Cenário do estudo

O cenário de estudo desta pesquisa foi o Complexo Hospitalar Dr. Clementino Fraga (CHCF). Atualmente o CHCF oferta aos paraibanos serviços nas áreas de pneumologia e infectologia, com uma completa estrutura física e organizacional. Dedicado aos pacientes acometidos pela TB, o serviço possui unidades de internamento e um ambulatório com atendimento multiprofissional, constituindo o serviço de referência para a doença no Estado.

Como norma da instituição, foi necessário submeter o projeto de pesquisa ao Núcleo de Educação Permanente (NEP), para ser avaliado pela diretoria e em seguida obtenção da carta de anuência, autorizando a realização da pesquisa.

3.3 Sujeitos participantes do estudo

Por ser o acolhimento uma ação característica da enfermagem, dada a sua importância no processo de cuidar e controle da doença em âmbito hospitalar, os sujeitos participantes da pesquisa foram enfermeiros responsáveis pelo cuidado ao idoso com TB em diversos cenários do SE.

Com isso, a amostra do estudo foi composta por dez enfermeiros, sendo quatro do ambulatório de pneumologia e seis das enfermarias de internamento, que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: ser enfermeiro assistencial permanente da escala de plantão do setor do ambulatório de pneumologia e das unidades de internamento para pacientes com TB, feminino e masculino, além de prestar assistência há mais de seis meses aos idosos acometidos pela doença do CHCF. Foram excluídos os sujeitos que se encontraram afastados das atividades por motivos de licença ou férias.

3.4 Instrumento e procedimentos para a coleta de dados

Após a definição amostral e a aprovação da pesquisa pelo Núcleo de Educação Permanente (NEP) na instituição, os discursos foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturado, formado por uma questão relacionada à forma como o idoso com TB é acolhido no CHCF. Ressalta-se que o instrumento foi construído a partir de discussões realizadas no Grupo de Estudos em Qualificação de TB: grupo TB.PB. Para auxílio do registro das entrevistas, foi utilizado o gravador do celular, para posterior escuta e transcrição dos dados.

Os enfermeiros do ambulatório foram entrevistados na sala destinada a consulta de enfermagem, após finalizarem os atendimentos aos pacientes, normalmente ao final da manhã ou da tarde. Os enfermeiros das unidades de internamento foram entrevistados na sala de prescrição médica, durante o horário do plantão, em um momento em que as atividades estivessem mais calmas.

Fonte: Recorte do *corpus*

O RFICL3 apresenta alguns pontos para justificar a relevância e continuação da proposta. Inicialmente, afirma que o *corpus* é insuficiente, mas não o descreve. Em seguida, situa a categoria de análise, o estilo do gênero discursivo como elemento de investigação, mas não apresenta os materiais, equipamentos e técnicas que serão utilizados para coletar os dados. Logo, afirma que irá revisitar a literatura nas reuniões e debates sobre o tema, mas não diz a frequência com que ocorreram esses encontros e quantos sujeitos estão envolvidos na pesquisa. Já em RFICE2, o aluno-pesquisador compreende as técnicas utilizadas, informando qual o instrumento utilizado para coletar os dados e como se deu a construção da entrevista. No RFICE8, o aluno pesquisador, além de apresentar seus instrumentos de coleta de dados, situa o leitor quanto à definição deles:

Exemplo 6: Fragmento da Metodologia do RFICE8

A pesquisa foi realizada nas clínicas médica e cirúrgica do Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW), localizado na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. Este hospital apresenta diversos serviços, desde atividades ambulatoriais até procedimentos cirúrgicos de grande porte, atendendo indivíduos de várias localidades do Estado da Paraíba. Atualmente o HULW conta com cerca de 1.100 servidores, possui 220 leitos e 80 consultórios médicos, também realiza 20 mil atendimentos, 250 cirurgias e 700 internações mensais (EBSERH, 2016).

A população do estudo foi composta por todos os idosos hospitalizados no ano de 2015 e que possuíam diagnóstico de Diabetes Mellitus (DM), segundo o DATASUS (2015) totalizando 2.077 indivíduos. O tamanho da amostra foi definido utilizando o cálculo para populações finitas com proporções conhecidas, tendo-se como base uma margem de erro de 5% (Erro=0,05) com grau de confiabilidade de 95% ($\alpha=0,05$, que fornece $Z_{0,05/2}=1,96$) e considerando a proporção do evento na população investigada ($p=7\%$), totalizando 96 participantes.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de novembro de 2016 e fevereiro de 2017 por meio de entrevista utilizando um instrumento semiestruturado para obtenção de dados referentes ao perfil sociodemográfico e clínico, além de outros dois instrumentos: as escalas de resiliência e autocuidado.

A escala de resiliência utilizada foi desenvolvida por Wagnild e Young no ano de 1993, sendo adaptada e validada para o Brasil por Pesce et al. em 2005. Este instrumento possui 25 itens em que as respostas variam de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os resultados finais oscilam de 25 a 175 pontos, em que são considerados altos os valores de resiliência quando a pontuação é igual ou superior a 147 pontos (WAGNILD; YOUNG, 1993; PESCE et al., 2005). Esta escala ainda distribui a resiliência segundo três grupos de fatores, sendo o fator de Resolução de Ações e Valores

Para avaliar o autocuidado com o diabetes, foi utilizado o questionário de atividades de autocuidado com o diabetes – QAD, com 18 itens de avaliação, distribuídos em 7 eixos temáticos: alimentação geral, alimentação específica, atividade física, monitorização da glicemia, cuidados com os pés, uso da medicação e tabagismo. Para a análise da adesão aos itens do questionário, estes foram caracterizados em sete dias da semana, atribuindo o escore de cada item de 0 a 7, sendo 0 a situação menos desejável e 7 a mais favorável, com exceção para a dimensão alimentação específica que aborda o consumo de alimentos ricos em gordura e doces, cujos valores foram invertidos. Esse questionário foi traduzido para versão em português por Michels et al. (2010) e é uma versão do instrumento *Summary of Diabetes Self-Care Activities Questionnaire* (SDSCA).

Fonte: Recorte do *corpus*

Nesse exemplo, o aluno afirma que desenvolveu sua pesquisa considerando os seguintes instrumentos: a entrevista semiestruturada, as escalas de resiliência e autocuidado. Inferimos que, por se tratar de instrumento específico das ciências da saúde, percebeu a necessidade de apresentar, posteriormente, o que os teóricos dizem sobre esses dois instrumentos e como se desenvolveu a **análise dos dados**.

Ao **caracterizar o *corpus*** e **descrever o sujeito de pesquisa**, os dois RFICE mostram clareza em sua exposição. O RFICE2 (exemplo 5) inicia esse parágrafo descrevendo o cenário do *Complexo Hospitalar Dr. Clementino Fraga (CHCF)* e os sujeitos de pesquisa – “*dez enfermeiros, sendo quatro do ambulatório de pneumologia e seis das enfermarias de internamento(..)*.” O RFICE8 (exemplo 6) também descreve o local de investigação – “*clínicas*

médica e cirúrgica do Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW), localizado na cidade de João Pessoa,” bem como os sujeitos investigados – “(...) idosos hospitalizados no ano de 2015 e que possuíam diagnóstico de Diabetes Mellitus (DM)(...)”. Os de Enfermagem, por sua vez, apresentaram com mais especificidade essas informações, os de Linguística não deixam essas informações explícitas. O RFICL3, por exemplo, ao caracterizar o *corpus*, não apresenta algumas informações necessárias para uma maior compreensão. Observemos o fragmento abaixo:

Exemplo 7: Fragmento da Metodologia RFICL3

3.2. A caracterização do *corpus*

O *corpus* que compõe este projeto são dados coletados usados por vários pesquisadores que participam do grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Enunciação-GPLEI. Porém, trata-se de um conjunto ainda insuficiente, tendo em vista a dimensão da nossa proposta. Nesta nova vigência desse projeto, visamos ampliar o *corpus* com novas informações trazidas pelos novos bolsistas.

Como justificativa, gostaríamos de apresentar três aspectos relevantes para a continuidade da proposta e que têm relação com essa seção metodológica: i) o *corpus* ainda é insuficiente do ponto de vista quantitativo, tendo em vista a dimensão da proposta; ii) nesta nova vigência do projeto que ora apresentamos, recorreremos à perspectiva teórico-metodológica da Teoria da Enunciação de Bakhtin e o Círculo no que se trata do estudo dos elementos do gênero discursivo, especificamente o estilo; iii) esse conjunto de dados permitirá aprofundar o estudo dos gêneros e seus elementos constitutivos e ampliar o nível de complexidade de análise dos dados atuais e dos que ainda serão coletados;

Fonte: Recorte do *corpus*

O autor de RFICL3 informa seu *corpus* e como ele foi coletado, mas não informa que dados são esses, a quantidade de participantes, bem como a frequência com que ocorriam essas reuniões. Em seguida, apresenta a justificativa, mostrando que a vigência da pesquisa é uma ampliação do *corpus* que já foi investigado, sendo que agora será feito pelos novos bolsistas, porém

também não os caracteriza e não menciona quais são esses dados atuais e em que a atual proposta se difere do plano anterior. A organização temática dessa seção não justifica em que dimensão o plano de trabalho foi realizado e em que aspecto contribuiu para o conhecimento na área. Já o RFICL2 apresenta seu *corpus* – “*é composto por dezesseis artigos de opinião, relativos aos anos de 2015/2016 (...)*.” Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não possui sujeito de pesquisa, diferentemente do que ocorre em RFICE2 que entrevista 10 enfermeiros, ao apresentar a **análise dos dados**:

Exemplo 8: Fragmento da Metodologia RFICE2

3.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi ancorada no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso (AD), de matriz francesa, atendendo a proposta trazida por Emi Orlandi, precursora da AD no Brasil. Para Orlandi, a passagem do material empírico para o objeto discursivo, deve seguir três etapas: inicialmente, da superfície linguística para o texto (discurso); em seguida, do objeto discursivo para a formação discursiva; e por final, do processo discursivo para a formação ideológica (ORLANDI, 2009).

Sendo assim, foi realizada uma leitura flutuante do corpus discursivo, prosseguindo à realização do recorte dos segmentos textuais que desvelaram indícios da forma como os idosos com TB são acolhidos no CHCF, com posterior construção de formações discursivas.

Fonte: Recorte do *corpus*

O fragmento mostra a categoria de análise, apresenta o aparato teórico e diz como seu *corpus* manterá diálogo com essa teoria. O mesmo ocorre com o RFICE8 – “*compilados e armazenados no programa Microsoft Office Excel e, posteriormente, importados para o aplicativo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para serem realizadas as análises estatísticas descritivas. (...) Utilizou-se o Teste Kruskal-Wallis, considerando-se associação*

estatisticamente significativa quando $p \leq 0,05$.” Diferente dos de Enfermagem, RFICL3 diz apenas que a pesquisa recorre a “*perspectiva teórico-metodológica da Teoria da Enunciação de Bakhtin e o Círculo*”, com foco no “*estudo do gênero discursivo, o estilo.*” Dos quatro relatórios analisados, a estrutura que o RFICL2 apresenta a análise dos dados dentro da seção de Metodologia difere totalmente dos outros três. Vejamos:

Exemplo 9: Fragmento da Metodologia do RFICL2

Passamos, a seguir, à análise descritiva e interpretativa dos modalizadores presentes no *corpus*. Para cada tipo de modalizador catalogado, a título de demonstração, apresentamos a análise de até 02 ocorrências³ (01 em cada um dos jornais pesquisados), a fim de demonstrar o funcionamento semântico-argumentativo e enunciativos dos modalizadores nos enunciados em que aparecem. Salientamos que a numeração atribuída a cada trecho segue a que foi utilizada na catalogação do *corpus*, identificando o número do trecho (Trecho 1, 2, n...) e o artigo do qual foi retirado (Artigo 01 a 16).

3.1 Modalizadores epistêmicos asseverativos

Jornal A
Trecho 2 – Artigo 06
O afastamento da presidenta Dilma Rousseff não é fato consumado .

O trecho 2, do artigo 06, foi retirado do jornal *Folha de São Paulo*. O artigo foi escrito por Raimundo Boufim, advogado e coordenador geral da Central de Movimentos Populares e membro da coordenação nacional da Frente Brasil Popular e defende a tese segundo a qual o impeachment de Dilma é um golpe contra o resultado das urnas. Nota-se, a partir do segmento “O afastamento da presidenta Dilma Rousseff” a modalização pela expressão “não... fato consumado”. O locutor utiliza-se da modalização epistêmica asseverativa, na forma negativa, uma vez que apresenta a negação da verdade de um segmento do enunciado: o afastamento da presidenta Dilma. Ao afirmar que o afastamento não é

Fonte: Recorte do *corpus*

Neste exemplo, o aluno-pesquisador apresenta, na seção de Metodologia, a análise e os resultados de sua pesquisa. Segundo a PROPESQ, essas informações devem constar na seção Resultados e Discussão.

Como os relatórios de Enfermagem investigaram sujeitos ativos (enfermeiros e idosos DM), ambos (RFICE2 e RFICE8) mencionaram a autorização pelo “*Comitê de Ética e Pesquisa*”. O de Linguística RFICL2, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica

ca, não requer autorização do comitê, porém RFICL3 envolve pessoas de um grupo de estudo e não menciona em momento algum se houve submissão.

Na área de Linguística, a seção de Metodologia mostra uma estrutura que não segue, a rigor, o modelo proposto pela PROPESQ, porém contempla todos os itens solicitados pelo programa para elaboração de um RFIC. Já os de Enfermagem apresentam uma maior fidelidade estrutural em relação às orientações fornecidas, sendo possível traçar semelhanças entre as orientações da PROPESQ e as normas de Vancouver.

Ambos mantiveram semelhanças na estrutura do seu plano quando se referem a alguns pontos específicos (apresentar o tipo de pesquisa; apresentar a abordagem; descrever o *corpus*; apresentar o sujeito, quando existir). No entanto, diferem quanto à descrição das técnicas, materiais e equipamentos, bem como no modo de apresentar a análise dos dados.

5.2 Articulação entre os tipos de discursos

De acordo com Melo (2019), o relatório, de modo mais amplo, é um gênero que se situa no mundo do narrar, devido ao seu caráter de disjunção em relação às coordenadas de ações e o conteúdo temático, e é na seção de metodologia em que esse caráter será mais efetivamente acentuado.

Ainda que haja predominância geral do mundo do narrar, há registros dos 4 tipos de discurso: narração, relato interativo, discurso teórico, e discurso interativo, conforme ilustramos, respectivamente, nos excertos abaixo, os dois primeiros do mundo do narrar: – *A pesquisa foi realizada nas clínicas médica e cirúrgica do Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW), localizado na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil (narração) em RFICE8, além dos segmentos pertencentes ao mundo do narrar implicado, no RFICL2 – quantificamos a ocorrência dos modalizadores – e no RFICL3 – visamos ampliar o corpus (relato interativo); os dois seguintes pertencentes à ordem do expor: – O estudo exploratório proporciona para a área científica uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito para o levantamento de hipóteses (discurso teórico) (GIL, 2007) (RFICE2); Este hospital apresenta diversos serviços (...) o idoso com diabetes e seus familiares (discurso interativo) (RFICE8). Esta oscilação se justifica pelo fato de se tratar da elaboração de um texto de divulgação de atividades de pesquisa, em que essas coordenadas de ação são interpretadas por critérios do mundo ordinário, cujas informações precisam ser validadas para além das circunstâncias particulares do ato de produção.*

Assim, ainda que o tipo de discurso predominante seja a narração, por ser recorrente o relato das técnicas, caracterização do *corpus*, sujeitos de pesquisa, métodos de investigação, alguns

encaixamento de segmentos do mundo do expor teórico ocorrerem, com mais recorrência quando conceituam o tipo e método de pesquisa.

Em relação às instâncias de agentividade, os relatórios de Linguística, RFICL2 e RFICL3, alternam ocorrências de autonomia e implicação: RFICL2 – *“A pesquisa adotou; optou-se”*; e RFICL3 – *“a proposta de Rodrigues (2006); caracteriza-se; optou-se”*. No entanto, dentro da mesma seção, o agente se implica – RFICL2 – *“quantificamos”*; RFICL3 – *“adotamos”*. Os de Enfermagem, por outro lado, fazem uso apenas de verbos e pronomes que marcam a impessoalidade (*foi; foram excluídos; foram coletados*). Essa tendência havia sido registrada na análise anterior (Resumos e Introduções)³³ (MELO, 2019) e em trabalhos já desenvolvidos pelo grupo ATA, em relação aos artigos da área de Enfermagem (SOUSA; SILVA, 2019³⁴).

De maneira geral, os RFIC apresentam essa seção de Metodologia, construída com predominância do tipo narração, quando descrevem os dados técnicos da pesquisa, com encaixamento do discurso teórico, quando mencionam o aporte teórico, as categorias de análise, tipos e métodos de pesquisa. Temos,

33 Estudo anterior, na análise das seções Resumo e Introdução dos RFICE, observou a não implicação desses agentes nas suas produções, com um discurso predominantemente teórico imbricado à narração (CNPq – Processo: 305817/2017 – CNPq nº 12/2017).

34 CAPES – PNPd – Processo nº 23038.007066/2011-60.

então, os dois mundos, Narrar e Expor, alternados em um mesmo gênero.

Algumas considerações finais sobre as seções de Metodologia, a pesquisa na IC e Cultura Disciplinar

A análise das seções de metodologia dos relatórios de IC indica a estreita relação entre a compreensão do que consistem os procedimentos metodológicos, sua relação com o desenvolvimento e execução do plano individual de pesquisa e a organização textual-discursiva da seção.

Ao longo deste capítulo, as diferenças de abordagem de pesquisa estão relacionadas aos modos de construir conhecimento nas diferentes culturas disciplinares. Nesse sentido, as pesquisas em enfermagem, devido ao seu caráter mais empírico e experimental, enfatizam a descrição metodológica, e essa orientação ganha materialidade na escrita, evidenciando a relação entre objeto de investigação e métodos de abordagem.

Os dois RFICE aqui analisados seguem uma orientação mais rigorosa, tanto quanto às normas estabelecidas pela PROPESQ, como quanto ao cumprimento das normas da ABNT, ainda que, neste capítulo, sejam considerados apenas dois exemplares de cada área. A influência das Normas de Vancouver também se faz presente nos textos da área de saúde, reforçando a influência da cultura disciplinar. Isso pode ser evidenciado na

identificação dos aspectos éticos no final de cada seção metodológica.

Quanto à organização estrutural, os relatórios de Linguística aqui analisados foram influenciados pela ABNT e não seguiram com rigor o modelo sugerido pela PROPESQ. Do ponto de vista das lacunas registradas na descrição e caracterização dos procedimentos metodológicos, não nos é possível fazer quaisquer generalizações por área, já que os paradigmas de pesquisa em Linguística são bem diferenciados, contemplando desde o quantitativo-experimental, quanto os de natureza qualitativo-interpretativista³⁵. Merece destaque o caráter formativo da IC, na qual os orientadores desempenham papel fundamental no processo de letramento acadêmico-científico do jovem pesquisador.

Apesar das especificidades inerentes às áreas, os relatórios apresentam características comuns no que se refere aos padrões de uma escrita acadêmica que se pauta em critérios de cientificidade³⁶. Nesse sentido, dadas as funções sociocomunicativas do gênero RFIC – prestar contas ao orientador, aos avaliadores do PIBIC e justificar às agências de fomento, no caso, o CNPq, o investimento de um ano de bolsa – os relatórios atendem aos objetivos.

35 As pesquisas em Psicolinguística Experimental e Sociolinguística Quantitativa Variacionista se utilizam de abordagem quantitativa e experimental.

36 Sobre o Letramento Científico, o INEP (2000, p. 1), destaca algumas habilidades necessárias: 1) Identificar questões científicas; 2) Explicar fenômenos cientificamente; e 3) Utilizar evidências científicas.

Capítulo 5

O ARTIGO CIENTÍFICO NAS PRÁTICAS DISCIPLINARES DE ESCRITA EM ARQUITETURA/URBANISMO E ARTES

*Anielle Andrade de Sousa*³⁷

PALAVRAS INICIAIS

Os estudos que enfocam as práticas disciplinares na academia compreendem a escrita, nesse espaço social e discursivo, como um projeto interativo e cognitivo. Hyland (2004) explica que, nas disciplinas, os agentes de linguagem interagem com seus pares por meio de espaços discursivos reconhecíveis e aceitáveis. Ou seja, os pesquisadores, ao reportarem os dados da sua pesquisa, por exemplo, ajustam seus textos-discursos de modo aproximado ao que se espera de uma produção linguístico-discursiva do universo acadêmico e da sua área de atuação, que, por sua vez, corresponde a um, ou mais, campos científicos.

De acordo com Hyland (2004), a escrita acadêmica, para ser considerada como “bem-sucedida”, depende do desempenho do agente em um contexto disciplinar, ou seja, o pesquisador é condicionado a refletir e a evocar discursos aprovados, no mesmo

37 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

contexto, ao escrever textos científicos. O autor ainda explica que os textos exibem uma competência profissional em práticas disciplinares convencionadas, e são essas práticas que definem o que são as disciplinas, autenticam o conhecimento, estabelecem hierarquias, fomentam sistemas de recompensas e mantêm a autoridade cultural científica.

Diante disso, apresentamos, neste capítulo, um recorte de nossa pesquisa de mestrado, a qual enfoca a(s) escrita(s) acadêmica(s) e a(s) cultura(s) disciplinar(es) nas áreas de Arquitetura/Urbanismo e de Artes. A investigação foi orientada pela professora doutora Regina Celi Mendes Pereira da Silva.

Neste espaço, resgatamos alguns dados da pesquisa³⁸ e objetivamos **apresentar** uma parte da investigação acerca das representações de seus membros a respeito da escrita de artigos científicos e do valor que o gênero recebe em cada área. Para Hyland (2004) e para nós, estudar os textos que circulam na academia promove conhecimento a respeito de como cada disciplina compreende e define as ciências. Em nosso caso, tratamos especificamente da Arquitetura/Urbanismo e das Artes, as quais, antes de nossa pesquisa, ainda não tinham sido exploradas por esse viés.

38 Referência da nossa dissertação: SOUSA, A. A. de. O fazer científico em Arquitetura/Urbanismo e Artes: uma abordagem disciplinar e textual-discursiva. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Para atingir nosso objetivo de investigação, nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos dos Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BROCKART [1999] 2012), mais especificamente o contexto de produção e os elementos acessíveis dos pré-construídos de participantes que responderam a um questionário elaborado por nós, o qual possui por enfoque: a escrita acadêmica, a construção do artigo científico e a pesquisa na academia. Assim, o *corpus* apresentado aqui corresponde à parte das respostas de 53 professores universitários pós-graduados brasileiros, sendo 27 de Arquitetura-Urbanismo e 26 de Artes. Nossa investigação se insere na área da Linguística Aplicada (LA) e tem caráter qualitativo, com objetivos exploratórios. Além disso, nosso estudo integra as investigações que são desenvolvidas no grupo de estudos Ateliê de Textos Acadêmicos³⁹, coordenado pela professora doutora Regina Celi Mendes Pereira da Silva.

Além desta introdução, considerações finais e referências, este capítulo conta com mais três seções que tratam de: cultura disciplinar e o contexto acadêmico; o caminho metodológico da investigação; e a análise da pesquisa.

1 CULTURA DISCIPLINAR E O CONTEXTO ACADÊMICO

Segundo Hyland (2004), compreender a ideia de cultura disciplinar é entender a escrita acadêmica como um projeto inte-

39 CAPES – PNPD – Processo nº 23038.007066/2011-60

rativo e cognitivo, que, nas disciplinas, os agentes interagem com os pares por meio de espaços discursivos reconhecíveis e aceitáveis, intencionando organizar e moldar sua ação de linguagem de modo que contemple os conhecimentos transmitidos e as necessidades de seus leitores.

Tendo fundamentos em Berkenkotter e Huckin (1995), Bazerman (1988), Myers (1990), dentre outros autores que discutem o tema, essa visão tenta entender como as características regulares e particulares dos textos, evidenciados pelos gêneros, são tão úteis aos agentes de linguagem a ponto de se tornarem práticas institucionalizadas e aprovadas (HYLAND, 2004).

O autor afirma que a importância dessa perspectiva de estudos se centra na evidência de que escrever é a atividade mais recorrente entre os acadêmicos. E essa escrita não é meramente social, mas socialmente construída, deixando claro que escrever não é apenas um aspecto das disciplinas. Assim, “[...] embora as disciplinas sejam definidas por sua escrita, é como escrevem e não simplesmente o que escrevem que faz a diferença crucial entre elas”⁴⁰ (HYLAND, 2004, p. 03) .

Assim, ao se apropriar de um discurso acadêmico disciplinar, o agente de linguagem demarca seu lugar na cultura científica da qual faz parte e é reconhecido pelo grupo como uma voz

40 Trecho original: “[...] while disciplines are defined by their writing, it is how they write rather than simply what they write that makes the crucial difference between them” (HYLAND, 2004, p. 03, itálicos do autor).

legítima que pode interferir no contexto inserido. Além disso, é importante esclarecer que a ideia de cultura disciplinar, apesar de reconhecer os acordos sociais e linguístico-discursivos de um texto, não descarta os desacordos entre os membros no que tange às organizações, conhecimentos e ideias, mas reconhece que os membros devem se envolver nas ideias uns dos outros de maneira harmoniosa (HYLAND, 2004).

Assim, tal como qualquer formação sociodiscursiva, a academia possui situações comunicativas diversas e intrínsecas aos agentes de linguagem que também exigem práticas de escritas que contemplem essas particularidades.

Dessa forma, no geral, concebemos a escrita acadêmica como um fenômeno sociodiscursivo heterogêneo, pois é composto de diversas atividades, alocações e gêneros textuais que fazem parte desse contexto, mas que apresentam traços de regularidade que refletem o campo científico, a área de investigação ou o objeto do conhecimento.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Nosso objetivo geral com o presente trabalho é **compreender** as representações de membros das áreas de Arquitetura/Urbanismo e Artes, a partir dos elementos acessíveis dos pré-construídos e do contexto de produção (BRONCKART [1999] 2012) de participantes de um questionário, no que concerne à

produção de artigos científicos e ao valor que este gênero recebe em cada área. Em torno desse objetivo geral, nós trabalhamos com dois objetivos específicos:

- a) Para alcançar dados relativos aos pré-contruídos, intencionamos **identificar e relacionar** as representações de membros das duas áreas investigadas com as particularidades que evidenciam a cultura disciplinar no que concerne à produção de artigos e o valor que esse gênero recebe e agrega em cada área;
- b) Para atingir resultados referentes ao contexto de produção, visamos **explorar** as características que envolvem as formações sociodiscursivas acadêmicas, das quais decorrem culturas disciplinares.

A respeito do processo de geração de dados da pesquisa, inicialmente, submetemos o projeto ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), da UFPB, via Plataforma Brasil⁴¹. Após receber o parecer consubstanciado⁴², com a autorização para a realização da pesquisa, passamos às etapas de investigação.

41 A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos (CEP/CONEP). Essa plataforma permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, considerando todos os pré-requisitos éticos, sendo monitorada pelas universidades.

42 O número do parecer aprovado da nossa pesquisa é: 2.983.504. CAEE: 99567418.4.0000.5188.

Assim, essa parte da pesquisa se deteve à aplicação *on-line* de um questionário elaborado por nós, com foco em “contexto de produção”, “escrita acadêmica”, “autoria” e “pesquisa na academia” a pesquisadores que fossem pós-graduados ou que estivessem na pós-graduação, a fim de buscarmos informações sobre como esses temas são entendidos em cada área investigada e como os pesquisadores se sentem implicados em seus textos como autores. Esclarecemos que foi escolhido esse nível acadêmico (pós-graduação), por acreditarmos que os pesquisadores, nele inseridos, estão mais familiarizados com a pesquisa científica. Como resultado, obtivemos 27 respostas da área de Arquitetura/Urbanismo e 26 da área de Artes.

Vale informar que, em nosso caso, o questionário foi elaborado nos moldes da plataforma *googledocs* (Formulários GOOGLE) e enviado por *e-mail* para os participantes que, quando responderam, enviaram para a mesma plataforma, por meio da qual apenas nós tivemos acesso às respostas, preservando a identidade dos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Para este capítulo, apresentamos a análise das seguintes questões respondidas pelos participantes:

Quadro 1 – perguntas do questionário

✦ Considerando a produção científica na pós-graduação na sua área, indique a importância valorativa do gênero “artigo científico” publicado em periódico *Qualis* para o pesquisador (considere “zero” como: sem importância; e o “seis” como: muito importante);

0 1 2 3 4 5 6

✦ Por favor, justifique sua resposta da questão anterior:

Fonte: dados de pesquisa (2019).

É válido esclarecer que as respostas dos participantes se constituem como vozes sociais empíricas das áreas. Sendo assim, suscitaram esclarecimentos acerca da cultura disciplinar que permeia as práticas languageiras e de como cada área concebe a valoração do gênero textual “artigo científico” no âmbito das ciências.

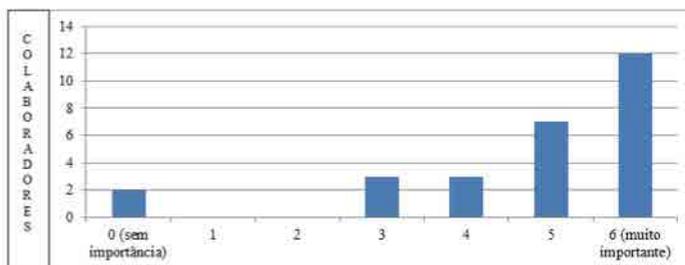
A partir do que foi exposto nesta seção, evidenciamos que nosso estudo se insere nas investigações do campo da LA, sendo exploratório, de caráter qualitativo-interpretativista.

3 O ARTIGO CIENTÍFICO NA CONCEPÇÃO DE PESQUISADORES DE ARQUITETURA/URBANISMO E ARTES

Iniciamos com uma explanação das respostas dos colaboradores sobre a questão: “Considerando a produção científica na pós-graduação de sua área, indique a importância valorativa do gênero ‘artigo científico’ publicado em periódico *qualis* para o

pesquisador”. Os colaboradores marcaram suas respostas em uma escala horizontal de 0 a 6, em que o “zero” foi classificado como “sem importância” e o “seis” como “muito importante”. Vejamos os gráficos e as respostas:

Gráfico 1 – Escala valorativa do gênero “artigo científico” em Arquitetura/Urbanismo



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Sobre os dados, de modo geral, percebemos que as publicações em periódicos científicos possuem um valor evidente, uma vez que 12 colaboradores marcaram que esse tipo de publicação é considerado como “muito importante” para a área. Dentre suas justificativas gerais, estão as afirmações:

Quadro 2 – Excertos 1 (Arquitetura/Urbanismo)

1) A avaliação CAPES na área tem maior pontuação em artigos de periódicos (COLAB./ARQ 07) [2];
2) Por que apresenta os resultados da investigação certificado pelos critérios de avaliação (COLAB./ARQ 11) [2];
3) Dividir o resultado das pesquisas com a sociedade é de extrema significância, o que se consegue através da publicação (COLAB./ARQ 14) [1];
4) É fundamental para o crescimento acadêmico (COLAB./ARQ 03) [2].

Fonte: dados de pesquisa (2019, destaques nossos).

Vale informar que, no quadro acima, os números entre colchetes representam a quantidade de colaboradores que teceram suas respostas, seguindo a mesma linha de raciocínio da afirmação exposta.

Na análise das respostas, percebemos que a importância do “artigo científico” para a Arquitetura/Urbanismo é muito influenciada pela avaliação da Capes para esse tipo de publicação, uma vez que, segundo essa instância, a função do *qualis* é exclusivamente para avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação⁴³. Por esse motivo, é evidente que, para esse gênero, os critérios de avaliação se tornam mais rígidos e, por consequência, uma publicação em periódico apresenta essa “certificação”, conforme destaca a resposta 2. Além disso, o fato de o artigo facilitar o compartilhamento de informações, melhorando o desenvolvimento acadêmico, também é mencionado.

Dentre as respostas dos colaboradores que não marcaram como “muito importante”, temos aquelas que apresentam algumas ressalvas em relação à prática de publicação em periódicos. No entanto, de forma geral, foi perceptível que esses colaboradores não desconsideraram a publicação em artigos, mas destacam algumas particularidades da área em relação a isso. Como exemplo, vejamos o quadro 2:

43 Cf.<<https://www.capes.gov.br/pt/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>> Acesso em 06. Jun. 2019.

Quadro 3 – Excertos 2 (Arquitetura/Urbanismo)

Resposta do colaborador que marcou “5”	1) Por ser a Arquitetura e Urbanismo uma ciência social aplicada e uma profissão em essência generalista, a prática e a experiência profissional também têm peso importante , embora considere que, do ponto de vista científico, isso seja pouco valorizado. Não diria que se trata de uma área eminentemente científica . Mas, em se tratando de pesquisa científica, a classificação do periódico em que se publicam os resultados da pesquisa tem grande importância (COLAB./ARQ 18).
Resposta dos colaboradores que marcaram “4”	1) A produção em livros e artigos de eventos ainda é relevante para a área (COLAB./ARQ 05); 2) Tem o seu valor, mas não é a única fonte, uma vez que existe certa dificuldade e lobby para a publicação em periódicos com <i>qualis</i> tipo A e B (COLAB./ARQ 02).
Resposta do colaborador que marcou “3”	1) A área ainda não tem essa prática tão consolidada como outras (COLAB./ARQ 13).
Resposta dos colaboradores que marcaram “0”	1) Nunca li nenhum material com esta classificação , nunca publiquei nada neste tipo de meio, nem acho que eles são os mais acessíveis para os interessados (COLAB./ARQ 22); 2) O pesquisador, em geral, a nota é seis, mas não quero entrar na disputa pelo curriculum <i>Lattes</i> . Não pauto minha produção por isso . (COLAB./ARQ 23)

Fonte: dados de pesquisa (destaques nossos, 2019).

Com base na resposta do colaborador que marcou “5” (COLAB./ARQ 18), percebemos que, para a área, a prática profissional, em relação às pesquisas acadêmicas, tem bastante relevância. No entanto, a resposta ressalta que a área não é “iminentemente científica” (COLAB./ARQ 18), tendo em vista a valorização da prática do profissional arquiteto. No entanto, o colaborador reconhece que a publicação em *Qualis* representa grande importância para o campo, tendo em vista que isso favorece a divulgação das pesquisas e, por conseguinte, o fortalecimento da área como campo investigativo.

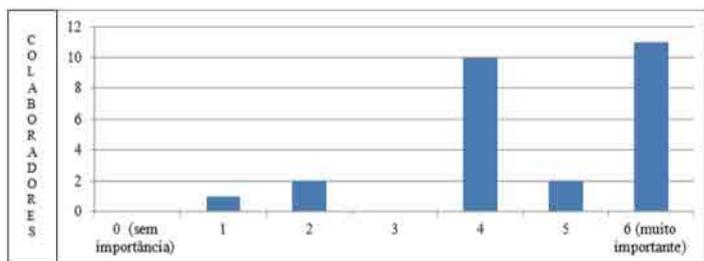
No entanto, conforme as respostas, a área ainda conta com a relevância das publicações em livros e a participação em eventos (COLAB./ARQ 05), bem como, novamente, há destaque para a prática e a experiência profissional, uma vez que um colaborador afirmou que os pesquisadores encontram certa dificuldade em publicações tipo *Qualis* A ou B devido à existência de uma espécie de *lobby* (COLAB./ARQ 02) na área. Para nós, ainda que o termo “*lobby*” esteja deslocado do seu uso comum, inferimos que essa afirmação evidencia que há, na área, um grupo ou vários grupos de pesquisadores que interferem em publicações de artigos ou agem na organização interna das revistas em prol de seus próprios interesses ou de interesses de *outrem*. Em virtude disso, outros tipos de publicações, não especificados pelo colaborador, ganham destaque, já que as publicações *Qualis* A e B sofrem essa intervenção.

Por fim, vale ressaltar que, de acordo com as respostas, a prática da publicação em periódicos não é tão recorrente na Arquitetura/Urbanismo (COLAB./ARQ 13) em comparação a outras áreas, não especificadas pelo colaborador. Isso pode nos indicar que essa ação é mais restrita à pós-graduação, que é o foco da avaliação Capes, e pode indicar também que o foco de interesse da área não se centra apenas em publicações de artigos, tendo em vista o valor de outros tipos de publicações e o valor da atuação profissional na área.

Dos colaboradores que marcaram “0”, percebemos o desconhecimento acerca do assunto por parte de um (COLAB./ARQ 22) e a falta de interesse acerca disso por parte do outro (COLAB./ARQ 23).

Agora, vejamos agora o gráfico 4 que demonstra o grau valorativo do artigo científico, conforme os colaboradores de Artes:

Gráfico 2 – Escala valorativa do gênero “artigo científico” em Artes



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Com base nesse gráfico, percebemos que as respostas dos colaboradores de Artes oscilam entre “muito importante” (número 6) e “relativa importância” (número 4). Nesse caso, observamos que, de modo geral, o gênero artigo é relevante para a área, mas, quanto a isso, os pesquisadores possuem algumas ressalvas. Dos colaboradores que marcaram “muito importante” (11 colaboradores), observamos as seguintes justificativas gerais:

Quadro 4 – Excertos 3 (Artes)

1) Os artigos são de extrema importância pela sua eficiência na divulgação das novas pesquisas na área (COLAB./ART 02) [6];
2) As publicações são fundamentais para a circulação do conhecimento que está sendo produzido na área e também para o fortalecimento institucional da área de Artes como campo importante de produção de saberes e de conhecimento (COLAB./ART 25) [1];
3) O artigo científico é um espaço importante de difusão de ideias de uma pesquisa em andamento, bem como espaço de resumo de uma ideia desenvolvida em uma tese ou dissertação. (COLAB./ART 23);
4) Projeta e implica o pesquisador no campo de conhecimento (COLAB./ART 06).

Fonte: dados de pesquisa (2019, destaques nossos).

Com base nos excertos, percebemos que os colaboradores, de modo geral, valorizam o gênero investigado por sua “eficiência na divulgação” das pesquisas na área. Além disso, essa ideia perpassa as outras respostas, mas, nelas, observamos ainda algumas outras justificativas, tais como: as publicações fortalecem a área; o gênero é uma boa ferramenta de divulgação de uma pesquisa maior, porém de forma condensada; e as publicações têm o efeito de projetar e implicar o pesquisador na área.

Ressaltamos que os colaboradores que marcaram “5” (importante), de modo geral, também destacaram a importância das publicações de artigos no compartilhamento de resultados de pesquisa, mas um colaborador faz uma ressalva em relação ao “sistema de avaliação e validação das pesquisas”, que, na área, atravessa uma crise “com a desqualificação do trabalho dos avaliadores/revisores, o que resulta numa espécie de nó na cadeia de etapas que envolve a publicação em periódicos” (COLAB./ART 17).

Dos colaboradores que marcaram o número “4”, ou seja, que destacaram a relativa importância do artigo científico na divulgação do conhecimento na área, três não deixaram claro o porquê de suas marcações, porém evidenciaram que os artigos possuem importância como “sinalizadores de percurso” e “servem como subsídios para investigações ulteriores” (COLAB./ART 09). No entanto, dos que expuseram as justificativas da relativa importância do gênero, obtivemos as seguintes justificativas gerais:

Quadro 5 - Excertos 4 (Artes)

1) A publicação de artigos tem sua importância, mas é também fundamental a realização e a apresentação de obras artísticas (COLAB./ART 04) [2];
2) Acredito que ainda há uma defasagem no rigor na produção acadêmica em Artes. Nem sempre um <i>qualis</i> assegura a complexidade do trabalho (COLAB./ART 15) [1];
3) A pressão para que se publique artigos muitas vezes leva à publicação de pesquisas ainda pouco profundas (COLAB./ART 19);
4) [...] O artigo científico é um meio consagrado, naturalizado no meio acadêmico e com comprovada eficácia . O problema é que esse meio está em descompasso com a profusão de meios contemporâneos . Pode-se fazer uma ótima pesquisa com todas as características de um artigo científico só que em outro meio como o vídeo. Ademais, há um alcance muito maior em diálogo com nosso tempo desse modo, além de possibilidades mais democráticas [...]. Artigos devem continuar a existir, mas a pesquisa pode e deve ser publicada em outros meios , em alguns casos no campo das artes e expressão em geral, muito mais adequados do que na forma textual [...] (COLAB./ART 21).

Fonte: dados de pesquisa (2019, destaques nossos).

Conforme os excertos do quadro 4, percebemos, mais uma vez, a relevância da atuação artística dos profissionais na área de Artes em detrimento da publicação de artigos científicos (resposta 1). Os colaboradores não negam a importância do gênero na área, mas afirmam que este não se configura como a única ou

mais importante produção, pois “nem sempre um *qualis* assegura a complexidade” de um trabalho (resposta 2).Essa afirmação corrobora os estudos de Pereira (2014) e Miranda *et al* (2019), acerca da evidência de que o *qualis* não parece ser um fator fundamental nas produções e não atesta a profundidade ou valor de uma publicação.

Além disso, a pressão para que se publique um artigo, muitas vezes, leva à exposição de uma investigação pouco aprofundada (resposta 3). Ademais, um colaborador afirmou (resposta 4) que, ainda que o artigo seja um gênero “consagrado”, “naturalizado” e com “comprovada eficácia”, ele, muitas vezes, se torna inadequado, no que tange à escolha de publicações, pois esse gênero está “em descompasso” com dois elementos essenciais: com as práticas languageiras contemporâneas, que valorizam a interatividade unida à tecnologia (como o vídeo); e com a necessidade de expressividade da própria área, que necessita de outros meios além da escrita textual.

Por outro lado, apenas dois colaboradores marcaram “1” e “2”, os quais evidenciam a “pouca importância” do gênero para a área. Vejamos o quadro 5 com as respostas sistematizadas:

Quadro 6 - Excertos 5 (Artes)

1) Quase ninguém lê artigos em periódicos <i>qualis</i> ... vale mais publicar em veículos de impacto midiático do que ter produção científica. Quanto mais você pensa e escreve, mais entraves em sua carreira artística encontra (COLAB./ART 10).
2) Atualmente, já se escreve e se publica, mas quase sem retorno dos pares [...] (COLAB./ART 16).

Fonte: dados de pesquisa (2019, destaques nossos).

Com base nas respostas supracitadas, é evidente que um dos problemas que os autores acadêmicos, em Artes, enfrentam é a falta de público que leia e que dialogue com seus textos, o que se caracteriza como uma contradição (e também uma denúncia) no âmbito das ciências, haja vista que o espaço acadêmico deveria ser um ambiente de ampla disseminação dos textos e dos diálogos. Nessa concepção, as publicações se caracterizam mais por uma prescrição acadêmica, sem necessariamente ter o alcance necessário e que precisa ser repensada para que tenha mais abrangência, estando alinhada aos propósitos da área que, como podemos ler, muito valoriza a prática profissional e não apenas a pesquisa e a sua publicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, relembramos que nosso objetivo geral é **compreender** as representações de membros das áreas de Arquitetura/Urbanismo e Artes, a partir dos elementos acessíveis dos pré-construídos e do contexto de produção (BRONCKART [1999]

2012) de participantes de um questionário, no que concerne à produção de artigos científicos e ao valor do gênero nas áreas.

Assim, com base nos dados coletados e nas reflexões empreendidas a partir das teorias adotadas, percebemos que o artigo na área de Artes recebe valor no que concerne à eficiência na divulgação de uma pesquisa, implicando o pesquisador e fortalecendo a área como campo investigativo, valor também agregado na área de Arquitetura/Urbanismo. No entanto, a produção artística, em termos de produção profissional, recebe igual peso por projetar o pesquisador/profissional para além da universidade, o que é um ponto de encontro com a área de Arquitetura/Urbanismo, por essa também deixar clara a importância da atuação na profissão de forma paralela à atividade de pesquisa.

Além disso, em Artes, foi observado que a pressão à publicação e a falta de manutenção dos parâmetros de qualidade dos artigos se constituem como pontos negativos à escrita do gênero, assim como a abrangência (ou restrição) de público que os artigos alcançam. Nessa área também foi observado que esse meio de publicação não é (e não deve ser) o único, haja vista a complexidade das pesquisas na área, que necessitam de outras formas de exposições além das escritas. Esse dado nos faz compreender, muito mais claramente, como as práticas escritas, ou a necessidade delas, na academia, podem variar ou nos permitir questionar se realmente são necessárias, considerando a forma como se

normalizou. Outrossim, em Arquitetura/Urbanismo, também foi observado que os artigos não são a única fonte de publicação, além de ficar claro que a área não possui essa prática tão consolidada, sendo influenciada pelas exigências da Capes.

Para finalizar, retomamos uma ideia exposta no início do capítulo: para Hyland (2004) e para nós, estudar textos que circulam na academia promove conhecimentos a respeito de como cada disciplina vê, compreende e define **as ciências**. A partir da nossa pesquisa, podemos *acrescentar* que esse tipo de investigação também promove saberes sobre como cada disciplina concebe, entende e conceitua **os gêneros textuais** que circulam na academia.

A partir disso, estabelecemos relações entre os textos, os gêneros e as representações de seus membros com as epistemes, as práticas de linguagem e as organizações científicas nas áreas do conhecimento. Assim, consideramos que não podemos conceber essas áreas sem seus elementos linguístico-discursivos regulares que são produzidos, sustentados, ratificados e modificados por seus membros, pesquisadores que as compõem.

Capítulo 6

AGIR DOCENTE E EFEITO RETROATIVO DA REDAÇÃO DO ENEM: IMPACTOS PARA O CONTEXTO DE PRÁTICA

Gabriela Belo da Silva

1. INTRODUÇÃO

A discussão que ora apresento é o recorte de uma investigação maior de natureza qualitativo-interpretativista,⁴⁴ realizada com duas professoras de Língua Portuguesa que ministram aulas de redação, na rede pública e particular, para alunos do 3º ano do Ensino Médio, na cidade de João Pessoa-PB.

O objetivo deste estudo é examinar os níveis do efeito retroativo da Política de Língua (doravante PL), proposta pela redação do ENEM através da construção analítica da Fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005) e da Cartilha do Estudante (2018), materializados nos textos-discursos dos atores sociais (docentes).

Para tanto, analiso as entrevistas co-construídas com os docentes e os documentos que prefiguram e planificam as práticas

44 Tese de doutorado, defendida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulada: “Enem, a política do escrito: representações dos docentes e efeito retroativo”, submetida ao mesmo programa e também aprovada pelo comitê de ética, sob o número CAAE: 62211316600005188 e orientada pela Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

linguageiras dos professores em atividade social em sua dimensão praxiológica e gnosiológica (BRONCKART, 2008b; BULEA, 2009).

Ciente da relativa opacidade em descrever, caracterizar e, até mesmo, poder expressar a atividade docente (BRONCKART, 2008b), buscamos, nas trilhas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999; PEREIRA, 2012), construir inteligibilidade (MOITA LOPES, 2006) sobre questões que envolvem a PL do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e seus mecanismos de implementação, assim como os impactos na prática docente.

2. POLÍTICA LINGUÍSTICA E EFEITO RETROATIVO: REPRESENTAÇÕES E AGIR DOCENTE

As políticas linguísticas emergem, historicamente, a partir da interação entre política nacional, cultura, ambições e realidades religiosas situadas, assim como as educacionais, econômicas e as práticas dos atores sociais (ALBURY, 2015). Desse modo, a compreensão de PL aqui defendida relaciona-se à noção de PL mais ampla, que engloba crenças, práticas e gestão da língua como pontos determinantes nas escolhas linguísticas adotadas pelos atores sociais (SPOLSKY, 2004).

Nessa conformação, filio-me ao modelo de PL proposto por Spolsky (2004, 2006, 2016) e posteriormente ampliado por Shohamy (2006, 2007), no qual as PL se constituem como um conjunto de escolhas linguísticas feitas pelos indivíduos que

usam a linguagem, seja no nível dialetal, seja em uma dimensão mais refinada, no nível micro.

No caso da PL da redação do ENEM, analisada nesta investigação, é importante pontuar que esses textos-discursos oficiais são elaborados pelas instâncias governamentais e repassados às demais esferas de forma descendente, entretanto, conforme nos elucidou Watanabe (2004), é no domínio educacional que o processo de apropriação realmente acontece, através da mediação dos docentes, atores sociais, considerados de suma relevância no processo de fazer com que haja maior ou menor efeito retroativo, podendo ser de maior ou de menor duração.

Nesse ínterim, adentrar no universo que constitui o efeito retroativo, composto por seus níveis de impacto e modos de organização, implica compreender: que as políticas são organizadas socialmente de modo não linear e desenvolvidas em distintas dimensões; são sempre contínuas, pois, em geral, uma política nasce com o objetivo de reconfigurar, reforçar, ou implementar políticas anteriores (nível macro) ou ainda com propósitos de alcançar metas de governo já estabelecidas pelas agências políticas.

As pesquisas sobre o efeito retroativo são ainda recentes, contudo, os estudiosos pontuam que este é um conceito que se ocupa de analisar o efeito dos testes sobre o ensino e a aprendizagem antes de sua aplicação, avaliando a influência exercida sobre os agentes verbais e seus contextos específicos de práticas,

porém sem tecer considerações valorativas (ALDERSON; WALL, 1992).

Destarte, investigar o impacto da PL nas representações e na prática docente, implica construir uma compreensão sobre as escolhas feitas pelo enunciador durante o processo de produção verbal. Nessa linha de raciocínio, o conteúdo temático e as prioridades atribuídas a esses temas dentro do texto e a organização dos subtemas (no plano agonístico) podem contribuir para a análise das representações (SILVA, 2018).

O conteúdo temático ou o referente que permeia os textos trata-se, segundo Bronckart (1999), do conjunto das informações elencadas dentro do texto. Para proceder-se à análise desse conceito, é preciso considerar que as representações acerca dos temas nessas produções verbais, materializadas por meio das ações de linguagem, possuem relação com os conhecimentos e as experiências vivenciadas pelo agente-produtor.

Assim, encontram-se no epicentro desta investigação as representações construídas pelos docentes sobre o seu trabalho e sobre as políticas que se relacionam ao exame de redação do ENEM.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o objetivo delineado, cujo propósito é examinar e compreender os níveis do efeito retroativo da PL materializados nos textos-discursos dos atores sociais (docentes), adoto

as conceituações de Bronckart (1999, 2010) e Bulea (2014a, 2014b) sobre a importância da linguagem no processo de formação e construção identitária das pessoas.

O corpus⁴⁵ foi construído sob a base dos objetivos delineados, abrangendo: textos-discursos oficiais – que fundamentam a elaboração e a avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – e os textos-discursos docentes, os quais abrangem os co-construídos com os colaboradores através de entrevistas semiestruturadas, conforme orientam Bronckart e Machado (2004) e Bronckart (2008a, 2010a).

Para realizar esta pesquisa na cidade de João Pessoa-PB, empreendi a seguinte trajetória:

O primeiro passo foi estabelecer contato com diretores, coordenadores e outros profissionais de ensino para que me indicassem possíveis colaboradores que cumprissem com as exigências estabelecidas: a de ensinar redação e a de exercer esse ofício em turmas do 3º ano do ensino médio, especificamente com o ensino de redação.

Somente depois que os colaboradores foram esclarecidos acerca dos instrumentos utilizados para a geração dos dados, da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e da autorização dos diretores das instituições onde atuavam, fo-

45 Adoto, nesta pesquisa, o conceito de corpus segundo as orientações de Trask (2004, p. 200), enquanto um “conjunto de textos escritos ou falados numa língua, disponível para análise”.

ram iniciados o preenchimento do questionário sociocultural e as entrevistas.

As informações fornecidas nos questionários preenchidos pelas professoras permitiram constatar que a escola particular está no mercado há mais de dez anos e, segundo a colaboradora, tem como propósito primeiro oferecer uma preparação para o aluno que não se reduza à conclusão do ensino médio, mas que ofereça recursos didáticos para a obtenção de boas notas no ENEM.

A escola destaca-se no *ranking* realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e configura-se por obter as notas mais altas de toda a Paraíba e em nível nacional, especialmente no exame de redação.

Sua estrutura comporta preparação/treinamento do discente para a redação do ENEM. Além das aulas que respeitam a matriz curricular, a escola possui um laboratório de redação, onde são simuladas situações de avaliação. Com tempo cronometrado, fiscais supervisionam a realização das atividades e professores dão aos alunos atendimento individualizado toda semana, cabendo aos alunos a produção de textos com distintos temas, porém com os mesmos critérios de avaliação das competências utilizadas no exame.

A segunda professora faz parte da rede pública, com lotação em uma das escolas mais antigas e tradicionais da cidade de

João Pessoa. Com uma abordagem voltada para o ensino dos gêneros textuais, a escola prioriza a formação para o ensino médio e, conseqüentemente, para a preparação e a realização da avaliação da redação do ENEM. Sem dispor de um laboratório, oferece duas aulas de redação semanais, conforme a matriz curricular oficial.

As duas instituições, foram escolhidas, porque, em seus espaços, as atividades humanas se realizam de modos diferentes. O ponto de união são ambientes em que o processo de mediação ocorre; em contrapartida, cada um desses segmentos institucionais possui suas especificidades, sua historicidade (BRONCKART, 2008a, 2008b) e, por isso, podem revelar distintos níveis de efeito retroativo (VICENTINI, 2015), já que os interactantes que neles atuam buscarão desenvolver metodologias que a cultura da produção de conhecimento de cada uma possui como tradição.

Desse modo, o *lócus* de atuação dos profissionais pode favorecer o desenvolvimento de dispositivos de práticas de ensino específicas, que busquem ser validadas conforme os pré-construídos que ali circulam. Como esclarece Bronckart (2008b), não se podem desconsiderar os desejos que os docentes possuem de serem bem-sucedidos em sua atividade profissional.

Nessa conformação, os textos-discursos oficiais de PL compõem o grupo das produções que fazem parte da praxiologia

e as representações docentes integram os conhecimentos de base gnosiológica.

A finalidade primeira dessa organização foi englobar textos-discursos que permitissem uma leitura interpretativa acerca de: 1) os níveis do efeito retroativo provocados pelas PL do ENEM nas representações docentes; 2) possíveis influências no agir docente e seu impacto no contexto de prática desses profissionais. Logo, a organização e a seleção do corpus seguiram as orientações de Bronckart (1999) para a análise de textos, num modo descendente de organização.

4. REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PARA O CONTEXTO DE PRÁTICA

Independentemente de quais sejam, as PL são produzidas com o objetivo de que o efeito retroativo aconteça em altos níveis, de forma prolongada e eficaz, afetando a todos os atores sociais que fazem parte do domínio a que se destinam.

No caso das PL oficiais analisadas, é possível pontuar que a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM (BRASIL, 2005) delimita o que é o ENEM, sua historicidade, as motivações e os objetivos para a elaboração e realização do exame. Além disso, do texto, apresentam-se três eixos teóricos principais na elaboração do exame: a definição de competências, a delimitação de como o exame é estruturado e o conceito de interdisciplinaridade.

Assevera-se, ainda, a importância do ENEM e do efeito retroativo provocado por ele na comunidade escolar, no cumprimento das premissas mediadas por documentos (textos-discursos oficiais) anteriores e na implementação da reforma do ensino médio.

Dentro dos objetivos propostos e em sua relevância/importância, o texto torna públicos os eixos cognitivos mobilizados durante a elaboração da avaliação e a metodologia no processo de avaliação; entretanto, para que esse movimento aconteça, conta com os atores sociais do domínio educacional, não só para refletirem sobre os resultados do ENEM nos últimos anos, como também para valorizarem mais o processo de avaliação.

A dimensão interventiva mais claramente exposta no campo das atividades práticas será, assim, a proposição da articulação entre competências, com seus desdobramentos na avaliação e na Matriz de correção. Dessa forma, o texto-discurso oficial define as competências como “modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” (BRASIL, 2005, p. 9).

Diante dessa conceituação mais ampla, os desdobramentos das competências, na Matriz, atualmente, são cinco, a saber: i) demonstrar domínio da norma culta; ii) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento

para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; iii) selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; v) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Há uma progressão temática sequencial a ser respeitada: i) inicialmente apresentam-se os critérios de avaliação; ii) explicita-se a metodologia utilizada na avaliação; iii) apresenta-se as competências a serem mobilizadas; iv) delimita-se a forma e a função da Matriz de avaliação que será utilizada e estabelecerá os níveis avaliativos; v) planifica-se a avaliação – competências; vi) discorre sobre a função do exame – avaliar alunos e docentes. Essa progressão aponta para a organização de um encadeamento de ações de linguagem, como também demonstra a progressão sequencial do conteúdo temático.

Quanto à Cartilha do Participante (2018), destina-se “aos candidatos que pretendem fazer o referido exame” (BRASIL, 2005 p. 08) e aos professores, que também a utilizam como fonte orientadora para o planejamento de suas aulas. Em sua organização temática, o texto-discurso apresenta: 1) temática central do documento; 2) Justificativa; 3) objetivos e finalidades do documento; 4) orientações para a elaboração da redação do ENEM; 5)

apresentação da Matriz de Referência; 6) amostra das redações nota 1.000.

É possível constatar que a sequência temática torna perceptível que todas as ações são organizadas dentro do texto-discurso oficial, apresentando uma descrição passo a passo do que o candidato deve fazer durante a avaliação de redação. A depender de como essas orientações serão utilizadas pelos candidatos ou pelos docentes, em seus contextos de prática, isso pode gerar efeitos negativos ou positivos, de longa ou curta duração, com grande ou pouca intensidade (WATANABE, 2004). Daí a relevância de se investigarem os atores sociais em seus contextos de prática, em distintos domínios educacionais.

Analisando os textos-discursos enunciados pelos colaboradores, é possível perceber que os professores, em seus textos-discursos (agir de linguagem), buscam explicitar, por meio do seu vivido, o modo como o contexto físico e sociointeracional influenciam na forma como interpretam e recriam as PL em seus respectivos contextos de atuação, escola particular e pública.

Nessa conjuntura, a atividade docente é multidimensional e multifacetada, diante dos vários papéis sociais que esses interactantes precisam desempenhar e do fato de que eles estão sujeitos à influência de múltiplos fatores, como as várias tarefas que precisam desempenhar para realizar o seu trabalho. Isso fica evidente quando se estabelece uma comparação entre as enuncii-

ações de Eduarda e Sofia, especialmente sobre a infraestrutura e os materiais disponíveis, os objetivos e as finalidades das ações empreendidas. Como é possível constatar:

Há um laboratório de redação. 2: As salas são amplas, têm ar condicionado, Datashow, material livre (Eduarda)

Não há um laboratório de redação. Nós estamos montando a sala de leitura (Sofia)

Sobre a infraestrutura e os materiais disponíveis, enquanto Sofia, docente da escola pública, coloca em discussão os problemas sociais, econômicos e culturais que influenciam no desenvolvimento de sua prática em sala de aula, Eduarda, docente da rede particular, faz apenas o relato de que “as salas de aulas são amplas”, equipadas e com acesso livre aos materiais disponíveis para reprodução (xerox).

Sofia, por sua vez, discorre sobre a sua dificuldade em conseguir desenvolver atividades básicas de leitura e escrita. “Como é que eu vou explorar do aluno determinada característica de escrita, se ele não tem onde ler, onde buscar mais informações?” Explica ainda que a falta de recursos lhe obriga a custear do próprio bolso as despesas (em geral, de xerox), caso queira ministrar uma aula satisfatória e aplicar atividades de leitura. “Nós que pagamos (...) nós precisamos trazer nosso material, a escola só dá a folha da prova, não é. Então, você prepara a prova, prepara seu material e você tem que providenciar a cópia dele. Entende?” Além disso, Sofia pontua que seus alunos, por serem

mais carentes, não possuem recursos suficientes para desenvolverem atividades de pesquisa.

Ambos os relatos exemplificam como o espaço de prática docente é constantemente afetado por fatores físicos e situacionais, atingindo diretamente o modo como os profissionais implementarão as PL propostas pelas instâncias governamentais e/ou como criarão suas próprias PL, tendo por base os instrumentos disponíveis para isso. Somam-se a esses elementos as representações que circulam nas formações sociais de cada uma das instituições, já que elas também contribuem para como essas PL serão significadas.

Sobre os motivos, objetivos e finalidades das interações é possível verificar:

O objetivo ao propor essa metodologia é fazer de fato um simulado, uma simulação do dia do Enem (Eduarda)

Nós estamos montando uma sala, estamos finalizando essa montagem para ano que vem nós apresentarmos aos professores, não só de Língua Portuguesa, mas aos professores da escola, para quem quiser usar o espaço para fazer atividades de leitura e de escrita... o espaço vai estar pronto (Sofia).

Ambas colaboradoras possuem um comprometimento ativo na disseminação da PL da redação do ENEM, porém com enfoques distintos. Eduarda, para o treinamento e para a avaliação; e Sofia, para o desenvolvimento da leitura aliada à prática de escrita, pois há demandas diferentes a serem atendidas em relação aos alunos.

Ao discorrerem sobre os elementos em seus respectivos contextos, as colaboradoras colocam em destaque as vozes coletivas, na medida em que revelam a importância dos recursos materiais no desenvolvimento das atividades laborais, as quais envolvem objetivos, finalidades e representações sociais.

As falas das docentes sinalizam para o entendimento de que, para atingirem-se os objetivos propostos, impõem-se novos modos de agir e de interagir com a linguagem, seja por meio de debates e de práticas de escrita (Eduarda), seja da leitura e da produção textual (Sofia).

Assim, alguns aspectos merecem destaque: 1) o espaço de prática está concretizado no laboratório (Eduarda) e na sala de leitura (Sofia); 2), a efetivação da prática vem facilitada com a sala de aula equipada (Eduarda) e a sala em construção (Sofia); 3), aparecem os professores de língua portuguesa, os fiscais (Eduarda) e os professores de outras áreas do conhecimento (Sofia) enquanto agentes convocados e implicados no processo de apropriação – agentes esses que antes não faziam parte das ações de promoção voltadas para a leitura e a produção textual; 4), têm-se objetivos e finalidades semelhantes, porém com pontos de distanciamento, já que enquanto uma (Eduarda) reforça a cultura do teste, a outra (Sofia) foca no letramento e na apropriação da escrita. Por outro lado, ambas possuem alguns pontos de aproximação, já que buscam formar um discente que seja capaz

de escrever textos com proficiência; e, por fim, 5), evidenciam o público-alvo.

O espaço de prática, tomado como lugar em que o processo de apropriação e recriação da PL do ENEM acontece, propicia a emergência do efeito retroativo das PL que orientam e fundamentam a elaboração e realização da redação do ENEM, através do modo como esse processo é reconfigurado em cada uma das escolas investigadas, em seus respectivos contextos de prática e sob o viés político adotado.

Os dados sinalizam e reiteram a importância de se considerar não apenas o contexto social em que o exame é aplicado, mas também as especificidades do ambiente escolar – fatores que fornecem melhor entendimento sobre as abordagens adotadas, assim como um aprofundamento do “como”, do “porquê” e do “quê” ele promove nos agentes envolvidos (WATANABE, 2004).

De acordo com Bronckart (2008b), a linguagem exerce um caráter essencialmente gnosiológico e praxiológico nas interações humanas. Dessa forma, as ações empreendidas no contexto de prática, no caso das colaboradoras, respondem à relação estabelecida entre aquilo que é exterior e o que lhes é interior, numa relação dialética com os textos-discursos que compõem as formações sociais das quais esses atores fazem parte.

Assim, sobre as representações:

Eu acho que esse material é um material importantíssimo, é um material norteador e é um material que eu utilizo. E é isso, as competências colocadas pela matriz de referência de correção, elas obrigaram os professores a refletirem e ensinarem os alunos a refletir (Eduarda).

Quando se aproxima o ENEM, a prova, eu apresento para eles a matriz. Então, quando eu trago a matriz para o meu aluno, para mostrar a ele como é que é feita a correção, eu falo para eles, eu destaco os aspectos positivos do ENEM. Eu... Eu como falei anteriormente, que aprovei muito, gostei muito, foi muito importante para a minha prática (Sofia).

Analisando as representações mobilizadas por Eduarda, constata-se que ela utiliza as orientações veiculadas pelos textos-discursos oficiais (redação do ENEM) como diretrizes que funcionam na base para o planejamento, para o desenvolvimento de suas aulas, a orientação dos alunos, a elaboração das avaliações e, inclusive, para o processo de avaliação dos textos elaborados pelos discentes.

Em seu aspecto geral, os níveis de efeito retroativo, relacionados aos textos-discursos oficiais do contexto imediato, quanto à especificidade e à intensidade (nas representações de Eduarda), são facilmente constatados como de alto nível, haja vista que os textos-discursos oficiais fornecidos pelo INEP norteiam a prática docente e a avaliação sobre o material fornecido por essa agência governamental, como sendo “o melhor material”.

Além disso, a extensão e intencionalidade dão sinais de um efeito retroativo de longa e intencional duração: longa, porque as representações, planificações e metodologias são colocadas em prática antes e depois da aplicação do exame; intencional,

porque o agir docente acaba respondendo às prescrições delineadas pelo governo, ao apresentar, na prática, modificações já esperadas, tal como explicitado no levantamento das representações dos textos-discursos oficiais.

O efeito retroativo, uma vez estabelecido na esfera social, tem a capacidade de provocar uma espécie de “efeito cascata”. Tal fenômeno fica claro quando é analisada a progressão desse efeito. Por exemplo: os dados levantados apontam para as representações docentes, ao interagirem com textos-discursos que compõem seu contexto imediato do trabalho – textos-discursos oficiais. Essas representações, por sua vez, revelam dispositivos que compõem a rede discursiva da cultura do coletivo educacional no qual eles se inserem.

A esse respeito, é relevante pontuar que, enquanto Eduarda faz parte de um coletivo de trabalho cujo propósito é promover uma formação voltada para a obtenção de boas notas na redação do ENEM – “o objetivo é preparar o aluno para a prova do ENEM”, Sofia compõe um grupo de trabalho que busca preparar seus alunos para o convívio em sociedade, para o trabalho e também para o ENEM – “Ele não vai fazer o processo, mas apresento para que ele tenha conhecimento”. Em ambos os casos, a linguagem é o elemento fundamental no desenvolvimento de práticas que visam, cada uma ao seu modo, implementar as PL propostas pela redação do ENEM.

Ademais, tem-se ainda em destaque o papel social que o ENEM exerce, dentro do conjunto de representações da docente, enquanto porta de entrada para o ensino superior e para a adesão de programas sociais. Fica claro que a redação do ENEM, por possuir tanta abrangência e por ser “o único exame em larga escala que traz a redação”, mobiliza o sistema educacional como um todo.

Ambos os relatos evidenciam o grau de efeito retroativo dos textos-discursos oficiais que orientam, fundamentam e normatizam a avaliação da redação do ENEM. Diante das evidências constatadas, percebe-se a importância do docente no processo de apropriação de uma PL, pois suas escolhas, interpretações e ressignificações irão influenciar no modo como essas PL serão disseminadas.

No que diz respeito aos níveis de efeito retroativo da PL da redação do ENEM sobre as representações docentes, assim como suas implicações para o contexto de prática das profissionais, as representações de Eduarda e Sofia se aproximam: ambas reconhecem os impactos positivos que a implantação trouxe para o processo de ensino/aprendizagem – fatos que ratificam a relevância da linguagem e dos processos de mediação formativa para o desenvolvimento das pessoas (BULEA, 2014b). Como relatam as colaboradoras:

Positivíssima. Positiva, porque a partir do momento que eu coloco o meu aluno para fazer um texto em que ele tem que desenvolver cinco competências que são extremamente necessárias dentro dos seus trabalhos de faculdade. Então o texto do Enem pra política de língua supera imensamente o que era colocado nos vestibulares anteriores. (Eduarda).

Eu acho que é positivo, não leva a pensar? Não tem como não ser negativa não, eu acho extremamente positiva. Eu acho extremamente positivo. O ENEM é extremamente para a vida de algumas pessoas, não é. O ENEM é a porta da universidade para alguém, a realização de um sonho, não é (Sofia).

As representações construídas pelos docentes a partir desse processo de interpretação e apropriação dessas PL resultaram no desenvolvimento de práticas que ora se contrapõem ao modelo de ensino tradicional, ora se aproximam. Dessa forma, o impacto das PL é materializado por meio das representações que compõem o universo praxiológico desses atores sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o papel da linguagem como central para o processo de construção, mediação, manutenção e regulação das representações, analisei as políticas governamentais (explícitas) e as políticas produzidas nos contextos de prática dos atores sociais (implícitas/praticadas) com o objetivo de compreender como os níveis do efeito retroativo da PL proposta pela redação do ENEM impactavam nas representações e seu contexto de prática.

A análise das dimensões praxiológicas e gnosiológicas permitiu-me a compreensão das representações veiculadas nos textos-discursos oficiais, em suas distintas dimensões. Declara-

ção de intenções e a planificação revelaram os mecanismos de PL utilizados pelas instâncias governamentais com o propósito de provocar mudanças nas representações e no comportamento dos atores sociais que fazem parte do domínio educacional, em especial, o professor, principal agente na implantação de PL nos contextos de prática.

No que se refere à organização temática, quando aliada aos marcadores linguístico-discursivos, tem-se a demarcação no desenvolvimento das suas atividades de apropriação. Eduarda coloca-se como docente que segue as normativas; Sofia explicita o caráter híbrido dos papéis sociais que ela precisa desempenhar na instituição para o desenvolvimento de suas aulas.

Nessa conjunção, os textos das políticas educacionais exercem um alto nível de efeito retroativo sobre as representações dessas professoras.

Sobre os níveis de efeito retroativo, percebe-se que, em seus aspectos gerais, quanto à especificidade e à intensidade, eles são facilmente constatados como de alto nível, em Eduarda, e mediano, em Sofia, já que muito presentes em sala de aula (prática, planejamento, avaliação, modelo de sequenciamento, desenvolvimento de habilidades).

Capítulo 7

ENTRE UM “EU” INSEGURO E OUTRO DETERMINADO: O TRABALHO REPRESENTADO DE UMA PROFESSORA EM SEUS PRIMEIROS MESES DE ATUAÇÃO

*Tatiana Fernandes Sant’ana*⁴⁶

1. INTRODUÇÃO

Abordo neste capítulo um recorte de minha tese⁴⁷, em que acompanhei, por dois anos consecutivos, o percurso de uma professora iniciante, ao assumir a disciplina de Língua Portuguesa, na educação básica. No corpus, essa docente, ora se sente insegura, como se não tivesse muita autonomia em sala de aula, ora determinada a estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem.

É nesse contexto de produção e reflexão sobre o trabalho representado (MACHADO, 2007), que julgo pertinente: analisar os elementos constitutivos do trabalho docente (AMIGUES, 2004), em um relato reflexivo de uma professora que assume turmas de Ensino Médio, sem nenhuma experiência docente em

46 Atualmente, sou professora efetiva Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, mas atuei por uma década, como docente, nessa mesma instituição, no Campus VI, no cariri paraibano, quando coletei os dados a serem discutidos posteriormente; também sou membro do Grupo de Estudos em Letramento, Trabalho e Interação-GELIT/PROLING/UFPB.

47 Tese intitulada “A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária – professora iniciante de língua portuguesa”, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann, defendida pelo PROLING/UFPB, em 2016.

Língua Portuguesa; e, a partir das marcas de modalização (BRONCKART, 1999) mais salientes nesse discurso, investigar sua posição social de professora iniciante. Esses dois objetivos contribuem, simultaneamente, para desvelar a identidade cultural (HALL, [1992]2014) que essa professora está constituindo em seus primeiros meses de atuação.

Considero ser um tema relevante para este capítulo desenvolver um estudo interdisciplinar, que envolva o trabalho docente (MACHADO, 2007), embasado no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART; MACHADO, 2004), no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

2. OS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO DOCENTE, A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E AS INCORPORAÇÕES DO ISD

A partir do século XX, a formação do professor começou a ser vista como um processo contínuo e constante, construída, não só ao longo da carreira, mas no decorrer da vida do indivíduo (TARDIF, [2002]2014).

Esse autor chama a atenção para os anos iniciais da docência, como os de extrema importância, pois é o momento em que há o famoso “choque de realidade”, a transição de aluno para professor, que, aos poucos, vai se consolidando e ajustando os saberes universitários e as experiências anteriores à realidade encontrada.

Para Tardif e Lessard (2007), os professores inexperientes acreditam que seu foco são os alunos e a aprendizagem, por isso, dedicam-se muito à elaboração das aulas. No relato que será analisado mais à frente, encontra-se uma professora em início de carreira que, a princípio, está extremamente determinada a solucionar os *déficits* de aprendizagem identificados em sua sala de aula, mas, à medida que vai adquirindo experiência, reconhece a necessidade de incorporar em sua prática regras para impor sua autoridade.

Por isso, um aspecto instigante nesses primeiros anos de atuação do professor é estudar sua constituição identitária, já que, ao transitar de estagiário a docente, ele passa a ter voz própria e funda-se como profissional. Para Hall ([1992]2014), na perspectiva cultural, a partir da segunda metade do século XX, os traços de identidade do ser humano passaram a ser entrecortados pelo sistema que o cerca, na mesma proporção em que modificam também a organização social. Em seu estudo, o autor ([1992]2014, p. 10) cita três concepções que envolvem a identidade:

- O *sujeito do Iluminismo*: individualista, que surge no homem moderno, racional, consciente de suas ações, altamente centrado em si;
- O *sujeito sociológico*: em que o “eu” passa a interagir com o outro, com a sociedade, mas, sem grandes resultados, pois, embora o seu “eu” interior, real, seja resguardado, ele só se so-

lidifica na mediação cultural com o mundo exterior, coletivo, no final do século XX; e

- *O sujeito pós-moderno*: em que concebe não mais uma, mas múltiplas, ambíguas e processuais identidades, todas decorrentes da representação cultural e das relações de poder.

Dentre estas três concepções, neste capítulo, a terceira será priorizada, na qual o sujeito pós-moderno, além de estabelecer uma interação com o outro, cujos valores são sócio-historicamente priorizados, está constantemente alterando seus modos de agir, de maneira múltipla e processual, de acordo com cada situação.

Mediante essa classificação, proponho-me a investigar as inquietações que uma colaboradora traz para seu discurso, amparadas nas categorias do Interacionismo Sociodiscursivo⁴⁸ – ISD, cujo enfoque vai desde a sua epistemologia, passando pelas incorporações da Semântica do Agir e adentrando nas considerações das Ciências do Trabalho, em torno da atividade docente. Dentre as categorias de análise de um texto que o ISD propõe, vou considerar os mecanismos enunciativos, particularmente as modalizações, que indicam a fonte do dizer e o posicionamento do autor do texto em relação ao tema (BRONCKART, 1999). Para o autor, estas enunciações são classificados em quatro tipos:

48 Neste capítulo, não vou me adentrar na epistemologia do ISD, tendo em vista a diversidade de publicações que contemplam esse assunto, inclusive, o capítulo inicial desse livro. Dessa forma, restringirei minhas discussões em torno dos conceitos-chave para respaldar a análise.

- Lógicas: avaliam elementos do conteúdo temático, como certos, prováveis, possíveis, eventuais; priorizam os critérios de verdade e de eficácia condicionados à intervenção no mundo;
- Deônticas: julgam valores, opiniões e regras em uso, encarados como necessários, permitidos, proibidos, desejáveis, cujo agir é regulado em conformidade com as normas, com as convenções sociais;
- Apreciativas: julgam criticamente o posicionamento do locutor, podendo ser visto como bom, mau, estranho, infeliz; e
- Pragmáticas: avaliam a responsabilidade de um personagem, grupo, instituição, em relação a quem é o agente, sobretudo, na capacidade de ação (poder-fazer), da intenção (querer-fazer) e das razões (o dever-fazer).

Apesar de essas modalizações fazerem parte da epistemologia do ISD, a partir dos anos 2000, outras mudanças e incorporações foram feitas a esse construto teórico. Uma delas foi correlacionar esses estudos ao trabalho, sobretudo ao trabalho do professor, tendo como princípio, tanto a Ergonomia, de base francesa, oriunda dos estudos de Amigues (2004) e Faïta (2002), como a Psicologia do Trabalho, inspirada em Clot (2010).

A Ergonomia francesa tem como meta melhorar as condições para o trabalhador desempenhar bem sua função, não só no nível do observável, como também nos aspectos fisiológico, cognitivo, afetivo e social, como registra Machado (2007), decorren-

do, daí, a distinção entre alguns níveis de trabalho, tais como prescrito, planejado, realizado, real e representado.

Mesmo considerando a relevância desses tipos, destaco em especial: o “representado”, por proporcionar ao profissional refletir sobre sua ação após ela ter sido executada; o “real”, por considerar as ações realizadas e as não-realizadas; e o “planejado”, por permitir a leitura dos elementos ou objetos constitutivos do trabalho do professor (AMIGUES, 2004), apresentados a seguir:

- Prescrições: reorganizam o meio do trabalho docente e dos alunos. Não são definidas pelo professor, seguem uma hierarquia, um planejamento, mas o docente tem como prescrever as normas para determinada aula ou sequência que vai usar;
- Ferramentas: subservientes às técnicas do ensino, como livro, internet, plano de aula, voltada à história de vida profissional do sujeito;
- Coletivos de trabalho: consistem na mobilização e na organização do local de trabalho para obter um resultado às prescrições. O coletivo dos professores pode ser de disciplina, de turma, de área, de conteúdo e o de iniciantes dificilmente é validado; e
- Regras do ofício: são um tipo de artefato com a função de unir os profissionais que têm uma memória em comum. No caso dos professores, podem ser consideradas tanto como “gestos genéricos”, como fazer silêncio, entrar em uma sala, como

“gestos específicos” (AMIGUES, 2004, p. 43-44), ações que são próprias de cada disciplina.

Ao considerar estes objetos, que constituirão parte das categorias de análise, preciso ratificar que suas funções não são estanques; elas se inter-relacionam, já que o trabalho do professor não é uma atividade individual, restrita ao universo da sala de aula. Mesmo que o docente prescreva as tarefas a serem desenvolvidas em sala e planeje as situações futuras, ele parte de outras normas previamente definidas pelo coletivo de professores, segue regras de ofício impostas pela escola ou pelo próprio ato de ensinar e faz uso de ferramentas a que ele tenha acesso e domine.

Dando continuidade, irei descrever um pouco o percurso em que o corpus foi coletado.

3. EM BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para desenvolver este estudo, tomo por base a pesquisa qualitativo-interpretativista, atrelada ao estudo de caso, (OLIVEIRA, 2007, p. 55). Este estudo volta-se ao dizer de uma colaboradora, nomeada ficticiamente de Kalina, que havia sido minha aluna no início do curso Letras, na Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI. Em 2012, período da coleta dos dados, tinha 29 anos, estava há um semestre para concluir a graduação. No período de formação acadêmica, reconheceu que já havia ministrado aulas no EJA, no

Brasil Alfabetizado e na Educação Infantil. Mas considerou ser professora apenas a partir de 2012, após a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado, ao assumir as turmas de 3º ano de Ensino Médio em uma mesma escola. Ao tornar-se professora, alguns colegas de profissão a ignoraram, pois, além de ser contratada (e não concursada), era iniciante e, na instituição em que atuava, todos agiam individualmente.

Neste cenário, a colaboradora optou espontaneamente para produzir um relato reflexivo e me enviar, refletindo sobre sua realidade em sala de aula. Esta produção se deu em um semestre posterior ao estágio supervisionado, quando a colaboradora não tinha mais obrigação de cumprir atividades prescritas por uma disciplina e os alunos a viam como aquela que tinha autonomia para tomar decisões e impor situações, pois era a professora de Língua Portuguesa.

Para melhor evidenciar as temáticas presentes no dado em análise, optei por organizá-las em um quadro, cujo foco está entre a professora, os alunos e a disciplina de Língua Portuguesa:

Quadro 01 – Síntese do conteúdo temático do relato reflexivo

Foco na professora	Foco nos alunos	Foco na disciplina
<ul style="list-style-type: none"> • Desgasta-se profissionalmente; • Assume a culpa do fracasso escolar; • Reflete sobre a prática escolar; • Revela estresse profissional; • Renova as esperanças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Têm desinteresse pelo(a/as) assunto, metodologia, atividades; • São Indisciplinados em sala; • Declaram insultos verbais; • Têm dificuldade para compreender o conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha leitura e interpretação de textos; • Solicita produção textual; • Utiliza o procedimento da reescrita de texto; • Aborda te literários; • Explora as orações subordinadas; • Discute sobre a redação para o ENEM; • Faz simulado; • Reflete sobre a relação conteúdo x nota.

Fonte: Elaboração da autora

A colaborada produz seu relato refletindo sobre dez dias letivos ministrados aleatoriamente. Sob a ótica do ser professor, autoavalia sua prática escolar e discute sobre a desmotivação de estar em sala de aula, devido ao fracasso escolar. No que diz respeito aos alunos, há uma evidência constante sobre a falta de interesse dos discentes, quer seja pelo assunto, quer pela metodologia ou pelas atividades diárias. E, reportando ao ensino de Língua Portuguesa, identifiquei uma forte discussão em relação à reescrita textual, expondo uma produção de sua autoria.

Após essa breve descrição, segue a análise dos dados.

4. O TRABALHO REPRESENTADO DE UM “EU” INSEGURO OU DETERMINADO?

Do ponto de vista da materialidade linguística, o *corpus* será analisado tomando por base duas categorias: os *objetos constitutivos*, que perpassam o trabalho do professor (AMIGUES,

2004; MACHADO, 2007) e que contribuem para a compreensão do conteúdo temático; e a incidência de *modalizações* (BRONCKART 1999), que estão no nível enunciativo e avaliam o posicionamento do autor, nesse caso, do relato. Essas duas categorias contribuirão para revelar a *identidade* de Kalina, permeada por incertezas e conquistas que assolam o trabalho docente.

Vou começar a análise pelas prescrições.

- **Prescrições:**

No relato de Kalina, não há um rigor prescritivo, um planejamento que foi criteriosamente seguido. Ela descreve ações realizadas em aulas anteriores, refletindo, quando é o caso, sobre suas próprias ações, como apresentadas a seguir:

FRAGMENTO 01

1. *No dia 27/09/2012, comecei a trabalhar com as subordinadas no 3º ano "B" isto é porque todas às vezes quando falava que iríamos trabalhar as subordinadas, os alunos se assustavam bastante.* 2. *Nas aulas anteriores a essa trabalhei muito com a literatura, dando enfoque ao modernismo.* 3. *Viajamos nos poemas de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana...* e um dia muito especial para eles (discentes) foi quando *levei pra sala uma aulinha de cinema com o Filme Macunaíma.* 4. *Foi bem legal.* 5. *Sentimos como se estivéssemos no cinema mesmo...* 6. *Mas, depois dessa aula do filme (Macunaíma), discutimos, produzimos artigos de opiniões sobre temas relevantes para nossa sociedade como: a difícil situação em que vivemos, o desafio de conviver com a diferença, o racismo entre outros etc.*

Com base na leitura deste fragmento, Kalina enfoca em suas prescrições a descrição dos dias de aulas ministrados e o tema abordado em suas aulas: (1) *No dia 27/09/2012, comecei a trabalhar com as subordinadas*, 26. *No dia 28/09/12 falei das orações subordinadas substantivas* e 31. *No dia 10/ 10/12 havíamos*

marcado de fazer um passa ou repassa. Com estes trechos, a autora do relato começa a desvelar seu trabalho realizado.

Também, neste fragmento, é possível perceber que esse trabalho planejado volta-se à preocupação em cumprir as metas para um bimestre, provavelmente, estipuladas por um planejamento escolar, como ocorre em: (2), *trabalhei muito com a literatura, dando enfoque ao modernismo*, (3) *Viajamos nos poemas de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana... [...] levei pra sala uma aulinha de cinema com o Filme Macunaíma*, (6) *discutimos, produzimos artigos de opiniões.*

Do trecho (02) ao (06), a impressão é que Kalina preocupa-se com a sequência de leitura, discussão e produção de texto, em função de prazos para cumprir conteúdos, como é a realidade escolar. Vale ressaltar também o considerável número de modalidades apreciativas que se sobressaem nesta descrição: (02) *trabalhei muito*, (03) *um dia muito especial*, (04) *Foi bem legal*, (06) *temas relevantes*, desvelando que não apenas a colaboradora, como também os discentes sentiram-se motivados a participar das aulas.

Mediante estas assertivas, a identidade da colaboradora começa se constituir, não só de maneira biocomportamental, como também psíquica, pois está propensa a um agir diferente no/sobre o mundo, mesmo tendo que cumprir prazos e exigências institucionais. Ao refletir sobre sua prática, Kalina consegue

variar não só os conteúdos a serem ministrados, como seleciona a metodologia a ser aplicada. Com estas atitudes, passa a ter voz própria, prescreve e diversifica as ações coletivas em sala, fortalece-se como profissional e parece assumir-se, de fato, como professora. Mas, será que esse posicionamento persiste na análise dos demais objetos constitutivos?

- **Ferramentas:**

Em relação às ferramentas, que se referem aos instrumentos voltados ao ensino, várias são identificadas no relato em discussão, como *Cartas Chilenas* e produções textuais, como destacadas a seguir:

FRAGMENTO 02

44. No dia 11/10/12 expliquei as *cartas chilenas*, alguns reclamavam que *não queriam saber* dessas cartas porque *não iriam fazer* o vestibular, mas expliquei e passei um trabalho. 45. Só desse jeito as coisas fluem.

46. No dia 19/10/12 expliquei os diversos tipos de textos que os alunos *teriam que aprender*: resumo, fichamentos, texto descritivo, narrativo etc. perguntei qual desses eles *queriam fazer* uma produção... 47. Escolheram o texto descritivo, tudo bem, aceitei e pedi uma produção, *teriam que fazerem* uma pesquisa com as pessoas mais velhas tipo irmão, pai, mãe, tio etc. e informar sua vida aos sete anos... 48. Eles fizeram a pesquisa descritiva e leram em sala foi interessante.... gostei, mas ouvi uns alunos *dizendo que essa atividade era de alunos de 1ª série*, fiquei calada e não disse nada.

Com a leitura do fragmento 02, logo no trecho (44), Kalina ressalta o desprezo de os alunos pela ferramenta do poema *cartas chilenas*, por alegarem ser distantes da realidade deles e alguns *não iriam fazer o vestibular*. A princípio, eles poderiam ter razão, já que foram escritas no século XIX, em forma de versos,

com um vocabulário rebuscado e uma sequência não canônica, bem divergente dos textos de prosa contemporâneos. Todavia, preciso enveredar que o conhecimento por tal texto deve ser incentivado, não só por estar vinculado ao currículo escolar dos aprendizes, mas, sobretudo, por abordar um tema bastante atual, a corrupção política, que faz parte do conhecimento de mundo de qualquer cidadão escolarizado.

Porém, o desinteresse dos discentes se estende também às produções textuais solicitadas, como a citada em (47), *teriam que fazerem uma pesquisa com as pessoas mais velhas tipo irmão, pai, mãe, tio* e produzir um texto descritivo. O conteúdo mencionado permitiu um dos alunos avaliar *que essa atividade era de alunos de 1ª série*, como presente em (48). Neste instante, preciso ratificar que o uso indiscriminado de megainstrumentos provenientes de saberes dos programas de livros didáticos, que não exigem nenhum grau de reflexão ou de dificuldade para o aprendiz, resulta, de fato, em uma ação ineficaz e desmotivadora, como a que relatada.

Ao longo da descrição destas ferramentas, as diversas modalidades são reveladas. Quando Kalina admite que os alunos *não queriam saber das Cartas Chilenas, porque não iriam fazer vestibular* (44), surge o uso de modalizadores pragmáticos, dada a necessidade de julgar o querer-fazer e o querer-saber dos alunos.

Nos trechos (46) e (47), os modalizadores deônticos, *teriam que aprender* e *teriam que fazerem uma pesquisa*, coadunam-se com as ordens impostas socialmente, sejam por uma prescrição previamente estabelecida, como a imposição de conteúdos a ser explorados no Ensino Médio, sejam por planejamentos oriundos do próprio ator da ação. No caso, a colaboradora, cuja ação individual de solicitar um texto descritivo, está vinculada ao agir futuro dos alunos.

Há também vários usos de modalizações apreciativas no discurso de Kalina, ao citar *as coisas fluem* (45), referindo-se à necessidade de atribuição de atividade avaliativa aos alunos, a fim de eles se interessarem pelo ensino. Em (48), eles realizaram uma pesquisa descritiva e fizeram a leitura em sala, acerca disso, a colaboradora reconheceu que *foi interessante... gostei*. Ainda em (48), por não estar satisfeita com uma resposta ousada de uma aluna, ela optou por ficar *calada*.

Esse não dizer de nossa colaboradora ou esse seu silenciamento, em razão de os conflitos gerados por um “não querer-saber” ou um “não querer-fazer” do outro, os alunos, diz muito sobre sua identidade. Kalina, mesmo trabalhando com uma diversidade de ferramentas, visando despertar o interesse do alunado pelas aulas, inclusive, nos três eixos, leitura, produção e análise linguística, não se limita ao livro didático, mesmo assim, eles não valorizam suas aulas.

- **Coletivos de trabalho:**

No relato em análise, destaco um coletivo que mais sobressaiu, o de alunos em pré- formação (anterior à formação acadêmica):

FRAGMENTO 03

55. Também *levei uma redação feita por mim, no Enem em que anos anteriores, fomos mostrando possíveis erros e em coletividade escrevi outra redação...* mostrei a eles todos os passos para uma ótima redação, bem falei dos requisitos avaliativos e esclareci algumas dúvidas... 56. N Levar minha redação para sala de aula foi *para mim uma decepção*, para eles como eu escrevia, a própria maturidade que não tinha, pouco conhecimento de mundo etc. 58. Só que levei pra levantar o astral deles e pra tudo com o passar do tempo vai se modificando e *quanto mais ler sabemos lidar melhor com as situações*.

59. Falando da minha redação tenho certeza de que a escrita que eu antes não tenho mais, *tudo se modificou* a forma como penso etc. 60. E na redação, olha que conseguimos fazer uma redação *bem legal*, com a todos.

Ao planejar uma aula com foco no coletivo *alunos em pré- formação* (anterior à formação acadêmica, cujos saberes adquiridos advêm de uma formação escolar anterior à formação superior⁴⁹), Kalina se coloca como aluna de Ensino Médio e leva para uma das salas de aula em que atuava, 3º ano B do Ensino Médio, uma produção textual de sua autoria, da época em que fez ENEM, a fim de motivar os alunos quanto a essa prática. Isso ocorre a partir do trecho (55), em que, na busca para estimular uma ação coletiva por parte de seus alunos, a professora iniciante descarta

49 Para maiores detalhes sobre essa fase, ver: GARCIA, C. M. Formação de professor: para uma mudança educativa. Porto Editora Ltda, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

os prováveis comentários dos demais colegas que ensinam Língua Portuguesa ou da escola, para se preocupar apenas com um retorno positivo de seus discentes.

Nesse trecho (55), a autora do relato limita-se à simples descrição, sem nenhum posicionamento avaliativo de suas ações, o que só vai acontecer a partir do (56), quando faz uso da modalização apreciativa, *Nossa!*, constituindo um desabafo que passa em seu interior, aliás, gesto digno de bravura, de coragem e de elogio, pois, além de ser reflexiva, autoavalia sua ação.

Os trechos que seguem, voltados a este mesmo coletivo, vão priorizar sua experiência com a escrita, alterando papéis sociais. Em (57), o “eu”, aluna, expresso em *Levar minha redação* para sala de aula, vai se confrontar com o “eu”, professora iniciante, *foi para mim uma decepção*, e com “eu” professora da turma, *mostrar para eles como eu escrevia*, mas o “eu”, professora da turma, justifica que só levou mostrar que *tudo com o passar do tempo vai se modificando* (58).

Nesse coletivo de trabalho, assevero uma identidade, enquanto aluna em pré-formação, em que nenhum momento parece questionar-se quanto à profissão escolhida ou restringir suas aulas às ferramentas rotineiras. Pelo contrário, ela é persistente e não mede esforços para ajudar seu alunado, mesmo que para isso tenha que equiparar-se a eles.

- **Regras de ofício:**

Ao prosseguir com a análise do relato, o foco passa a ser as regras de ofício, que generalizam ou individualizam o trabalho docente da colaboradora, resultando em conflitos. Uma amostra disso pode ser reconhecida no fragmento 04:

FRAGMENTO 04

17. Temos aqui uma grande preocupação, como *minhas aulas são ministradas nas quintas e sextas feiras, no terceiro e no quarto horário, essa turma (3º ano B) fica insuportável pois, só falam em ir embora, gazar, coisa do tipo de aluno mesmo.* 18. Dou aula no 3º B e C, mas a turma do 3º B é a mais complicada por isso *preferi falar deles.* 19. E às vezes saio da sala *muito triste* porque *tento realizar* uma aula sem escrever pra ver *se fica melhor, mas me surpreendo!* 20. Só que é uma turma interativa e preocupada com as atividades que passo. 21. O que me entristece é saber que a maioria *não quer mais estudar* apesar de *serem muito inteligentes.* 22. *Tem alguns que estão indo só para terem no final do ano o certificado.*

Uma regra de ofício revelada, nesse fragmento 04, é quanto ao horário das aulas desta turma, gesto genérico que tem sido motivo de *grande preocupação*, como destacado em (17). Este impedimento se dá em razão de que o terceiro e o quarto horários são, respectivamente, os momentos de saída e de chegada do intervalo, em que os alunos sentem-se mais livres para agir, ficando eufóricos também para sair da escola.

Talvez neste trecho, a atitude inconformada da colaboradora se justifique pelo fato de que, além de estar se apropriando de como “ser professora” no Ensino Médio, ainda precisa lidar diariamente com as dificuldades paralelas, como a indisciplina

entre os discentes; por isso mesmo, opta entre as duas turmas nas quais ministrava aulas, *3ª B e C, falar deles, a mais complicada, a turma do 3ª B*, como está em (18).

Atentemos para o “eu” em que Kalina se coloca na posição de autora do relato reflexivo, em *preferi falar* (18), que migra do trabalho realizado, considerado como uma pequena e simbólica parte do todo, para o trabalho representado, interpretando sua ação e o agir do outro, em um meio social. Já em (19), a professora iniciante, expressa em *E às vezes saio da sala muito triste porque tento realizar uma aula sem escrever pra ver se fica melhor, mas me surpreendo!*, reconhece sua decepção e surpresa ao revelar que para os alunos as aulas de Língua Portuguesa ainda são sinônimos de exercícios escritos ou produções textuais, mesmo após estar um semestre ensinando a eles. Assim, Kalina modaliza seu discurso, de forma apreciativa, declarando que *fica muito triste*.

Observemos, também, o uso do modalizador pragmático *tento realizar*, na tentativa de justificar sua mudança metodológica, apesar de ser em vão. Por isso, faz uso da modalização apreciativa *me surpreendo!*, julgando subjetivamente o posicionamento do locutor sobre uma realidade que ela não acreditava estar vivenciando, talvez porque vem tentando desassociar a prática de relacionar o ensino de Língua Portuguesa à escrita desde o semestre anterior, ainda como estagiária, e não está conseguindo.

Esta ação, própria e particular de Kalina, reflete como ela vai se constituindo na trajetória profissional.

Nos trechos (21) e (22), Kalina sinaliza para a outra regra de ofício, a atribuição de nota à participação em sala, usada na tentativa de despertar o interesse dos alunos pelos estudos, uma vez que eles são *muito inteligentes*, mas só querem *o certificado*.

Neste instante, Kalina restringe-se a um modelo de professor talvez bem diferente do que ela almejava ser, um mero controlador da permanência do aprendiz em sala, que estabelece parâmetros de disciplina, causado por um mal-estar, advindo da autocrítica e, possivelmente, da cobrança institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, em relação às prescrições, as ações de Kalina estiveram voltadas a narrar a desconfiança dos discentes perante a nova metodologia de ensino adotada. Já com relação ao uso das ferramentas, Kalina procurou avaliar a aprendizagem através de produções textuais. Do ponto de vista dos coletivos de trabalho, ao se colocar hierarquicamente como os alunos, a colaboradora consegue motivá-los a participar das aulas, ficando satisfeita com o resultado final que se depara. E, do ponto de vista das regras de ofício, a colaboradora se desestabiliza algumas vezes, ao perceber que é necessário rever algumas prescrições, seguir algumas regras de ofício pré-definidas em

função de sua permanência no cargo de professora, tudo isso a partir de uma grande incidência de modalizações marcadas em seu discurso.

Diante deste cenário, posso afirmar que se trata de uma profissional que reflete sobre seu trabalho real, que mantém o planejamento feito previamente com o coletivo de professores, mas que não se apoia no livro didático e não se curva às prescrições institucionais. Mesmo que as maiores dificuldades relatadas como professora iniciante sejam a indisciplina e o desinteresse dos alunos, revelados por um “eu” comprometido e consciente de que sua missão não é fácil, Kalina enfrenta isso com determinação e, algumas vezes, se surpreende.

Capítulo 8

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS: DO (DES)EMBARAÇO DO FIO À URDIDURA DA TRAMA

Luana Francisleyde Pessoa de Farias

INTRODUÇÃO

Falar sobre formação inicial de professores/as é sempre instigante e desafiador, principalmente, quando enfocamos a segunda metade desse processo educativo na licenciatura, mais especificamente, o estágio supervisionado. Daí do (des)embaraço à urdidura da trama, ou seja, *a licenciatura em Letras e o estágio supervisionado* tratados metaforicamente como *urdume e trama*, fios do tecido que entrelaçam saberes, práticas, concepções, representações, identidades.⁵⁰

Esta pesquisa, justamente, emana de um contexto formativo, o estágio supervisionado de uma universidade pública paraibana, importante lócus investigativo de onde surgiram os questionamentos que nos conduziram até aqui, dentre eles: Em que consiste, de fato, o estágio? Quais os atores que o integram?

50 Relações suscitadas e desenvolvidas na pesquisa de doutorado “O Estágio Supervisionado do Curso de Letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente” defendida em 2017, sob orientação da Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann. CEPS/UFPB, Prot. nº 0495115. CCAE: 48703815.3.0005188.

Quais impedimentos? Quais as perspectivas que esses atores têm desse ato educativo?

Neste capítulo, interessa-nos evidenciar a multidimensionalidade do estágio supervisionado do curso de Letras a partir dos textos/discursos produzidos pelos seus principais atores (professora-estagiária, professora-formadora e professora-supervisora), visto que, em função das nossas experiências enquanto formadora e pesquisadora, esse período transpõe os limites espaço-temporais próprios dos demais componentes que constituem o currículo das licenciaturas. Logo, investigar por meio das vozes dos que vivenciam a dinâmica, mais especificamente, investigar o movimento desse processo de desenvolvimento socioprofissional é mais significativo, envolvente e, por que não, complexo.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO FORMATIVO E DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR⁵¹

O estágio supervisionado, inicialmente, foco das pesquisas provenientes da Educação (AZEVEDO, 1980; FAZENDA, 1991; FONTANA, 1997; LUDKE, 1996; PIMENTA, 1994) tornou-se um campo de investigação profícuo na Linguística Aplicada (LA)

51 Este título retoma o questionamento realizado pelo Prof. Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq) no prefácio do livro “Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares”, publicado em 2011. Também, nesse mesmo ano, Pimenta e Lima (2010, p. 24), ao diferenciarem o estágio profissional (não obrigatório) do estágio curricular, afirmam que “o estágio curricular é campo de conhecimento”.

(GUEDES-PINTO, 2015; REICHMANN, 2015; KLEIMAN & VALSECHI, 2014; SANTAN'A, 2016).

Não obstante, é válido destacar que, com a expansão do ensino superior e consequente problematização acerca da qualidade de ensino oferecida pelas universidades, ocorreu um significativo aumento de investigações acerca da formação inicial nas licenciaturas, com enfoque no estágio supervisionado curricular, i.e., aquele integrado ao currículo do curso enquanto componente obrigatório nos termos da Lei Federal nº 11.788/2008, § 1º do art. 2: “[...] obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma [...]”. Além disso, é a partir dessa regulação que o estágio supervisionado passa a ser orientado pelos professores da área de formação na licenciatura, uma vez que anteriormente era um componente pertencente ao currículo dos cursos de Pedagogia. Consequentemente, as problematizações com relação a essa etapa da formação inicial tornam-se de interesse, a exemplo dos linguistas aplicados atuantes no estágio na licenciatura em Letras.

Na esteira desse crescimento de pesquisas e produções acadêmicas, evidenciam-se características consideradas inerentes ao estágio, com o intuito de captar a complexidade desse espaço formativo: estágio enquanto unidade teoria e prática (PIMENTA, [1994] 2012); ponto nevrálgico da licenciatura (LUDKE, 2009); estágio como pesquisa (PIMENTA & LIMA, 2010); estágio como expe-

riência iniciática (FONTANA, 2011); estágio como encontro (ZABALZA, 2014); estágio como entrelugar socioprofissional, ou ainda como prática de letramento acadêmico-profissional (REICHMANN, 2015). Vê-se, desse modo, a tentativa constante de (re)significar o estágio, uma vez que seu papel na formação e na construção identitária profissional é fulcral e, no tocante às licenciaturas, especificamente, constitui-se enquanto um amálgama de concepções, representações, crenças, valores, saberes e práticas, o qual emerge por meio dos textos/discursos produzidos pelas diferentes instâncias, hierarquias institucionais (MEC, universidades, departamentos) e sujeitos envolvidos direta ou indiretamente (formadores, estagiários, alunos e supervisores da escola-campo, coordenadores de estágio).

Logo, interessa-nos evidenciar as múltiplas dimensões constitutivas e, para tanto, é imprescindível um aparato teórico-metodológico robusto e consistente, conforme discorreremos a seguir.

2 EXPLORANDO A MULTIDIMENSIONALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Investigar o trabalho ou a atividade de trabalho requer uma base teórico-metodológica transdisciplinar que possibilite desvelar a complexidade constitutiva desse agir multifacetado, considerando fatores internos e externos. Por isso, muitos estu-

dos brasileiros que tomam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como principal ancoragem epistemológica, a exemplo de Machado et al. (2009; 2011), Lousada (2011), Bueno (2007), Cristovão (2008), Pereira (2012), Medrado (2012), Pérez (2014), Pereira, Medrado e Reichmann (2015), dentre outros, adotam a noção de trabalho apresentada pela Ergonomia da atividade de vertente francesa e a Clínica da Atividade. Essa noção evidencia que são constitutivas do trabalho dimensões que vão além do observável, como as negociações, os conflitos e as tensões próprias de uma atividade perpassada por representações individuais e coletivas acerca dos sujeitos envolvidos, assim como dos objetos e práticas (ÉRNICA, 2004).

Conhecer os elementos que compõem o agir docente é fundamental para compreendermos a sua complexidade. Amigues (2004, p. 42-44) diz que o trabalho do professor, enquanto atividade social e historicamente situada, é mediado por objetos, os quais são constitutivos de sua atividade, a saber: **as prescrições**, as quais “reorganizam tanto o meio de trabalho do professor como o dos alunos” (p. 42); **os coletivos**, agrupamentos que se organizam a partir de autoprescrições elaboradas a partir das prescrições oficiais; **as regras de ofício**, práticas sociais partilhadas pelos professores que se constituem como “uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*”; **as ferramentas**, recursos disponíveis para a realização da atividade docente.

Esses elementos apontam para as múltiplas dimensões que constituem o trabalho do professor, mas também para as especificidades que o caracterizam como uma atividade complexa e regulada por normas institucionais. Tais especificidades desvelam que “o objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento” (AMIGUES, 2004, p. 50). Para que essa organização ocorra, o trabalho do professor transcende a sala de aula, os limites físicos da escola, posto que sua atividade de trabalho espalha-se em função das várias dimensões constitutivas.

Por mais opaca que se apresente a atividade docente, ou retomando a representação metafórica do iceberg (MEDRADO, 2012), por mais imerso, oculto, invisível que o trabalho real se encontre, há uma dimensão genérica que reúne os professores em uma cultura profissional coletiva (CLOT, [1999]2007). Por isso, observamos que do prescrito ao real da atividade, o trabalho do professor é ressignificado à medida que a necessidade de instaurar o meio-aula suscita uma série de escolhas, reorientações, posicionamentos, muitos deles já disponíveis em uma memória socioprofissional disponível na cultura. Trata-se do **gênero de/da atividade ou gênero profissional**, ou seja, “formas comuns da vida profissional” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 96) indispensáveis para a manutenção das ações e da atividade de

trabalho nas dimensões individual e coletiva. Isso posto, podemos afirmar que a nossa inserção no gênero profissional professor pressupõe a apropriação dos elementos constitutivos do agir docente (prescrições, coletivos, regras de ofício e ferramentas), os quais incorporaremos a partir da partilha dos saberes e práticas ao longo do processo de desenvolvimento profissional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Situada no paradigma interpretativista e de natureza qualitativa, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, posto que investigou o estágio supervisionado do curso de Letras de uma universidade pública paraibana a partir dos textos/discursos produzidos pelos seus principais atores (professora-estagiária, professora-formadora e professora-supervisora).

A seleção das colaboradoras ocorreu mediante o vínculo entre a supracitada tríade docente, visto que precisávamos desse olhar de diferentes perspectivas para o mesmo objeto, o estágio supervisionado do curso de Letras, e a disponibilidade em participar de uma entrevista semiestruturada. Assim, chegamos à Karoline, Maria e Vitória⁵².

A professora-estagiária **Karoline** concluiu a Licenciatura em Letras/Habilitação Língua Portuguesa no primeiro semestre

52 Pseudônimos escolhidos pelas colaboradoras. Esse anonimato está previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelas colaboradoras.

de 2014. Ao iniciar as práticas de observação do estágio, ainda não exercia o ofício do magistério, vivenciando concomitantemente, no sexto período do curso, a prática da regência e de professora iniciante em uma escola particular.

Nossa segunda colaboradora é **Maria**, professora da educação básica e supervisora de professores-estagiários há quinze anos. Formada em Letras e em Direito com pós-graduação em ambas as áreas. Tem trinta anos de carreira na rede pública, com experiência na educação infantil, no ensino fundamental e médio.

Nossa terceira colaboradora é a professora-formadora **Vitória**, vinculada à IES. Ela atuou nas disciplinas da área de Língua Portuguesa, entre elas, o Estágio Supervisionado. Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguagem e Ensino, na época da geração dos dados, cursava o pós-doutorado. Tem dez anos de carreira no ensino superior, dos quais quatro anos dedicados ao componente Estágio Supervisionado.

Com base em uma epistemologia sociointeracionista e situada na agenda dos estudos da LA, nossa pesquisa de cunho qualitativo consiste em evidenciar a multidimensionalidade do estágio supervisionado a partir dos textos/discursos mediante entrevistas sobre o estágio supervisionado. Para tanto, as categorias mobilizadas pertencem aos níveis que compõem o folhado textual (BRONCKART, 1999; 2008; MACHADO E BRONCKART,

2009), mais especificamente o nível organizacional e o nível enunciativo, conforme veremos a seguir.

4 ENTRE FIOS E NÓS: A TRAMA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS

Para compreendermos a natureza múltipla, heterogênea e dinâmica constitutiva do estágio supervisionado do Curso de Letras, faz-se necessário analisar, a partir de diferentes perspectivas, o funcionamento desse processo formativo. Logo, iniciaremos com o que diz a professora iniciante Karoline sobre a vinculação à escola-campo e à produção do relatório de estágio.

EXCERTO 1

Karoline: alguns foram bem satisfatórios outros não na/com alguns a assistência foi melhor a gente pode trabalhar bem mais é:: cientes do que a gente ia fazer já com outros a gente ficava perdido a gente faz isso a gente procura tal professor a gente é:: como é que a gente até na maneira de/de/de formar de construir o relatório a gente não tinha como a gente usou orientações de professores passados pra fa/fazer a parte escrita do relatório [...] tiveram alguns que somente falaram o básico [...] só foi isso que foi dito e depois não o vimos mais... só fomos fazer o/o::: só o vimos ainda para procurar a escola mas depois assim com relação até a teóricos que a gente poderia usar pra fazer os relatórios não foi é/é... não foi dado... oferecido pra gente... a gente ficou assim... eu fiquei um pouco perdida... aí... não teve essa/essa essa coisa de NOssa esse professor foi bem assim não com todo não

As duas práticas destacadas pela professora iniciante Karoline são emblemáticas, pois sinalizam a entrada na escola-campo e o registro final das experiências vivenciadas ao longo do estágio. Ela avalia que, muitas vezes, as orientações dos professores-formadores não foram satisfatórias, visto que faltou um acompa-

nhecimento na inserção dela nessas práticas, as quais exigiram conhecimentos específicos, a saber: o conjunto de saberes práticos necessários à fase de visitação às escolas-campo (a quem procurar, o que dizer, como dizer etc.) e os saberes teóricos relativos ao letramento acadêmico (como produzir o gênero relatório, quais autores citar). Nessas considerações, Karoline posiciona-se enunciativamente a partir da marca linguístico-discursiva (“a gente”) ao convocar o coletivo de estagiários a que pertenceu (dois ou três estagiários, a depender da fase de observação ou regência), posto que esse agrupamento atendia à realidade de poucas salas disponíveis para estagiar. Contudo, no fim do excerto, a expressão do sentimento (“**eu** fiquei um pouco perdida”) evoca a subjetividade expressa pela primeira pessoa do discurso.

Para Karoline, o fato das orientações dos formadores se restringirem a informações operacionais, ou seja, elencarem apenas etapas a serem percorridas durante o estágio não configuraram uma parceria produtiva. Esse dado revela que o estágio supervisionado não está circunscrito à execução de ações regidas por prescrições técnicas, mas carece de um acompanhamento mais efetivo, uma relação colaborativa entre a tríade (professora-estagiária, professora-supervisora e professora-formadora).

Desse modo, o contato professora-estagiária e professora-formadora⁵³ foi limitado e, conseqüentemente, a relação ficou comprometida, conforme ela enfatiza: “só foi isso que foi dito e depois não o vimos mais... só fomos fazer o/o::: só o vimos ainda para procurar a escola”. Na continuidade desse trecho, a estagiária reclama tanto da orientação quanto da fundamentação teórica dos relatórios de estágio ao utilizar o operador discursivo *até* para evidenciar essa necessidade. Com relação a esses direcionamentos, Guedes-Pinto (2016) afirma que a prática da escrita pertencente à esfera acadêmica desafia os licenciandos a incorporarem o discurso alheio, seja da forma explícita ou implicitamente, e para tanto, exige-se evocar saberes específicos para textualizar adequadamente a partir das características do gênero de texto/discursivo proposto, nesse caso, o relatório de estágio. Temos, portanto, mais um aspecto evidenciado no dizer da professora-estagiária, que, neste caso, relaciona-se às práticas de letramento acadêmico, mais especificamente como se apropriar do diálogo teórico exigida no relatório de estágio.

Destacamos, portanto, a partir dessas considerações, *a multiplicidade de saberes e práticas convocados nesse período da formação inicial e a relevância do envolvimento desses atores, futura professora e formadora, na construção de um meio-aula, de um espaço de construção de conhecimentos a partir da inserção*

53 Ao longo dos dois anos de estágio supervisionado, Karoline foi acompanhada por três formadores, sendo a professora Vitória a última (Estágio Supervisionado II, Regência no Ensino Médio).

em diferentes práticas de letramento. O papel da professora-formadora no acompanhamento da estagiária para que ela percorra o “labirinto da experiência iniciática” (FONTANA, 2011) é fundamental para potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à apropriação do gênero profissional professor iniciante (FAÏTA, 2004). É nesse sentido que Fontana (2011, p. 20) afirma que, para além da experimentação, “o estágio é um momento em que se cotejam os papéis e responsabilidades respectivas dos estagiários, dos professores que recebem os estagiários e dos formadores na universidade”.

Assim como destacado pela futura professora, a prática de vincular-se à escola-campo desempenha um papel vital para a realização do estágio supervisionado. Vejamos a exposição dessa etapa pela perspectiva da professora-formadora Vitória:

EXCERTO 2

Vitória: olhe... o primeiro... o contato dos alunos com a escola-campo é via professor de estágio... primeiro nós vamos à escola... observamos se tem salas disponíveis né... [...] o que acontece vamos à escola conversamos dialogamos falamos a quantidade de alunos que tem e como pode ser dividido por turmas organizamos o horário e aí retorna/retornamos à universidade conversamos com os nossos alunos realizamos leituras sobre estágio com alguns livros de pessoas que realmente se dedicam a essa área né... escritores mesmo e pesquisadores também e aí depois é que nós retornamos para a escola com os alunos munidos de documentos

Ao descrever como ocorre a vinculação, a professora-formadora Vitória apresenta-nos sucintamente as práticas realizadas por ela durante o estágio: visitas à escola-campo; ajustes quanto à divisão dos estagiários entre as escolas-campo, turmas e horários; aulas na universidade, a fim de realizar leituras teóri-

co-metodológicas sobre o estágio e na área (língua portuguesa); retorno às escolas-campo com a documentação exigida para realização das observações ou regências. A apresentação das práticas que compõe o fazer da professora-formadora está ancorada em um conjunto de saberes que devem ser orquestrados, para que os estagiários sejam conduzidos, da melhor forma possível, ao campo de atuação. A professora Vitória, assim, coloca-se como um elo importante nessa engrenagem, pois a condução desse processo está inicialmente sob a orientação dela e, a depender do êxito dessas etapas, posteriormente, será estendida à professora-supervisora com as devidas especificidades.

Isso posto, podemos afirmar que *o estágio supervisionado é um espaço genuíno para o fortalecimento da relação universidade-escola por meio da imbricação entre a formação inicial e a formação continuada*, visto que os sujeitos envolvidos necessitam estabelecer os elos e tornarem-se, por determinando momento, o próprio elo que sustenta essa parceria permeada pela formação, investigação e intervenção, a exemplo da nossa tríade.

Considerando que a vinculação à escola-campo é crucial no estabelecimento da parceria entre os atores (estagiária, supervisora e formadora) e instâncias envolvidas no estágio (universidade e escola), perguntamos à Karoline como ocorreu essa prática.

EXCERTO 3

Karoline: teve escola que foi ótima a gente se sentiu muito bem acolhido já de início [...] já teve escolas que::: no primeiro dia só em perguntar se a gente poderia estagiar lá pe/pelo modo que fomos recebidos até da resposta da pessoa/das pessoas a gente ficou meio travado na hora a gente não sabia nem o que fizesse porque de cara já nos assustou [...] a gente se sentiu bem desvalorizado [...] da maioria foi muito bom... só teve uma que: justamente foi até do período da tarde [...] já à noite não à noite foi bem mais tranquilo... a primeira escola foi ótima a segunda a última foi muito muito muito boa... a turma também acolheu a gente muito bem

A vinculação à escola-campo caracteriza-se como um momento decisivo nesse processo de inserção dos estagiários nas práticas de observação e regência, por isso a ebulição de sentimentos: sentir-se acolhido *versus* sentir-se desvalorizado. As relações antes restritas ao ambiente universitário são expandidas consideravelmente para um campo de estágio e, logo, a interação com as escolas-campo e os sujeitos que a constituem exige uma postura mais colaborativa, dinâmica e aberta às peculiaridades de cada agência formativa, pois as negociações, os acordos, os ajustes precisam considerar o funcionamento das salas de aulas frequentadas. Desde então, lidar com as tensões, desafios e impedimentos característicos do meio socioprofissional torna-se imprescindível para o professor-estagiário.

Assim, entre o acolhimento e a recusa, a estagiária Karoline apresenta-nos *o estágio supervisionado como uma prática formativa que se constitui mediante prescrições institucionais, mas, sobretudo, balizada por parcerias e acordos estabelecidos face a face entre os atores (professores-estagiários, professores-supervisores, professores-formadores, diretores, dentre outros).*

São estes sujeitos que efetivamente desembaraçam, urdem e tecem uma rede colaborativa (às vezes frágil, às vezes fortalecida) por meio de práticas de linguagem orais e escritas e possibilitam o desenvolvimento acadêmico-profissional dos futuros professores no estágio, ponto fulcral da formação inicial.

Sobre as parcerias e práticas realizadas, a professora-supervisora Maria acrescenta sobre sua relação com os professores-estagiários:

EXCERTO 4

Maria: bem... eu considero assim... a relação é boa... não é? uma relação boa de de de bastante interação no sentido assim quando a gente tem tempo não é? a gente até orienta mais quando tem menos tempo orienta menos... sabe? [...] eu não fico preenchendo somente botando um x lá eu fico comentando passo até tempo passo até mais mais tempo do que devo comentando com eles... eu percebo que têm aqueles que são mais organizados eles ficam achando bom isso que eu faço... mas têm aqueles que querem mais ((risos)) somente a ficha preenchida então eles eles tentam é terminar o papo logo sabe? [...] “professora não quero muito papo não... coloque um x aí logo que eu quero ir pra casa”

Ao apreciar a relação estabelecida entre ela e os estagiários como boa, há uma ressalva: “assim quando a gente tem tempo não é?”. O fator tempo surge como determinante para que haja acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários. Nesse trecho, subentende-se uma concepção ampliada do trabalho docente (MACHADO; BRONCKART, 2009), visto que a supervisora Maria sinaliza para a necessidade de acompanhamento dos futuros professores em outras atividades, ou seja, aquelas além da aula realizada (planejamentos, planos de aula, roteiros, avaliação das atividades desenvolvidas), atividades pré-

estabelecidas, mas nem sempre executadas em parceria, conforme relata a professora-supervisora. Essa postura adotada, contudo, carece de legitimidade, pois ela afirma “eu não sei se cabe a mim mas eu sou meio atrevida ((risos))”, revelando falta de clareza diante da sua função como supervisora.

Ao tecer apreciações valorativas, a professora-supervisora apresenta representações construídas em um jogo de oposições, pois há os agrupamentos de estagiários que recebem as orientações oferecidas de formas diferentes: *os mais organizados*, abertos ao diálogo, sugestões, avaliações orais; e *os outros*, que têm pressa diante do preenchimento das fichas e não estão interessados nas apreciações dela: “professora não quero muito papo não... coloque um x aí logo que eu quero ir pra casa”. Assim também há a professora curiosa, pesquisadora, que gosta de estudar e, logo, está atenta às orientações da universidade; e os professores que não estão abertos às inovações. A identificação da professora-supervisora com uma prática dinâmica, passível a mudanças, aberta às inovações advindas da academia atende ao modelo de profissional, ao qual ela se engaja discursivamente por considerá-lo adequado. Desse modo, podemos afirmar que as representações sociais (individuais e coletivas) afetam as práticas da professora e as práticas declaradas e/ou realizadas também são afetadas por essas representações por meio das relações intra- e intersubjetiva que ela estabelece com o mundo (BRONCKART, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, essas múltiplas representações do estágio refletem a sua complexidade constitutiva. Diferentes dos demais componentes que integram o currículo do curso de licenciatura, o estágio supervisionado, mesmo diante de impedimentos e coerções institucionais, não se restringe a aspectos técnicos e burocráticos, pois sua essência é a inserção dos futuros professores em práticas situadas de formação acadêmico-profissional.

Nesse trajeto, percebemos que semelhante ao trabalho docente, o estágio supervisionado pode ser subdimensionalizado, compartimentalizado quando ignoramos a trama que o constitui. Desse modo, ao passo que ouvimos e analisamos as vozes dos principais atores que agem nessa rede formativa, constatamos, a partir das marcas linguístico-discursivas, que o estágio supervisionado do curso de Letras extrapola os limites fixos de um componente curricular ao tornar-se um espaço de formação multidimensional, visto que nele convergem múltiplas identidades sociais, saberes e práticas mobilizadas a partir de esferas distintas, construindo uma teia espessa que sustenta um dos momentos mais conflitantes e desafiadores da formação inicial.

Capítulo 9

RESSIGNIFICAÇÕES DO AGIR DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS⁵⁴

Karyne Soares Duarte Silveira

INTRODUÇÃO

Como professora formadora de língua inglesa e pesquisadora inserida na agenda de estudos da Linguística Aplicada, busco “a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Nesse cenário, vejo na pesquisa qualitativo-interpretativista um caminho de fazer ciência que possibilita compreender a realidade a partir de pontos de vista diferentes em um processo dialético no qual os objetos de estudo determinam as escolhas teóricas e metodológicas.

Foi esse o percurso que caracterizou o início desta pesquisa, quando conheci a Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e tomei conhecimento do interesse dos alunos idosos por aulas de inglês.

54 Recorte da tese de doutorado intitulada “A gente já cresceu muito: dos des/encontros da formação docente inclusiva aos indícios de desenvolvimento profissional no ensino de inglês para idosos”, sob orientação da Prof^a Dr^a Carla Lynn Reichmann, defendida em 2020.

Considerando o contexto de ensino e pesquisa (curso de Letras-Inglês da UEPB – *campus I*) no qual atuo como professora, comecei a refletir sobre possibilidades de ampliar conhecimentos e vivências na formação docente, bem como de construir novos saberes sobre idosos e o processo de ensino-aprendizagem de inglês para a terceira idade.

Foi essa a motivação inicial que me levou a propor à coordenação da UAMA o curso de inglês para idosos por meio do projeto de extensão intitulado *Let's speak English: experiência de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Maturidade*, que tornou-se, posteriormente, meu projeto de pesquisa de doutorado.

Acredito que, por meio desse projeto, foi possível relacionar o contexto de formação docente inicial (curso de Letras-Inglês) a uma perspectiva de formação docente para a educação inclusiva (realizada nas salas de aula da UAMA), por demandar dos professores envolvidos um olhar cuidadoso e reflexivo quanto ao seu agir, em respeito às necessidades específicas de seus alunos, bem como por possibilitar a ampliação de saberes sobre os aprendizes dessa faixa etária.

Quanto aos saberes relacionados à terceira idade, além da oportunidade de repensar o conceito de envelhecimento ativo (OMS, 2005), verifiquei algumas características mais comuns em alunos dessa faixa etária, como, por exemplo, a necessidade de falar sobre suas experiências de vida durante a aula, nem sempre relaci-

onando-as ao conteúdo ministrado (OLIVEIRA, SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2010).

Ainda considerando os novos saberes quanto à postura a ser adotada pelo professor que ensina a idosos, foi possível constatar a importância da utilização de linguagem clara e objetiva durante as aulas; da disponibilidade para criar uma atmosfera amigável e afetiva; do respeito ao ritmo de aprendizagem do idoso, dentre outros (OLIVEIRA, 2001).

Diante desse cenário, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar como a prática vivenciada no ensino de inglês para idosos na UAMA ressignifica o agir de dois professores em formação inicial.

2 TRABALHO DOCENTE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E AS CATEGORIAS DO ISD

Para análise do trabalho do professor no contexto de ensino de inglês para idosos, levei em conta, a partir de Machado (2004), uma das vertentes de investigação do ISD (liderada por Schneuwly), que é aquela voltada à análise do agir docente em sala de aula.

À luz dos pressupostos teóricos do ISD associados às contribuições das Ciências do Trabalho, notadamente da Ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2005; CLOT, 2007), entendo que o desenvolvimento do trabalha-

dor se dá exatamente pelo confronto das representações e avaliações feitas, por meio dos textos, pelos próprios trabalhadores sobre o seu agir⁵⁵ ou sobre o agir de outros trabalhadores.

Assim, na perspectiva dos estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), por meio de um viés marxista, tomei como base as contribuições de Machado (2007) ao definir a atividade de trabalho, como também as contribuições de Amigues (2004) quanto aos elementos constitutivos do trabalho do professor: as prescrições (normas sobre as tarefas e modos do agir dos professores, ainda que sejam autoprescrições), os coletivos (grupos dos quais os professores fazem parte), as regras de ofício (gestos ou modos de agir que representam “[...] uma memória comum e uma caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 43) à disposição dos professores) e as ferramentas (incluindo todos os materiais utilizados pelos professores, a seu modo).

Por meio dessa abordagem ergonômica sobre o trabalho do professor, contemplando os elementos constitutivos, temos condições de compreendê-lo em uma perspectiva ampla, o que nos permite diferenciar, por exemplo, as dimensões do **trabalho prescrito**, como aquele que deve ser feito, e do **trabalho realizado**, aquele que foi feito. Todavia, Clot (2007) reformula essas dimensões acrescentando mais uma: a do **trabalho real**, referindo-se não só àquele que foi realizado, mas também todas as ati-

55 Bronckart (2006) conceitua o agir como uma forma de intervenção no mundo guiada por razões, motivos e capacidades.

vidades pretendidas e, de alguma forma, impedidas de serem realizadas.

Entendo que, à medida que o trabalhador, diante do seu contexto de atuação, mobiliza e reconfigura saberes, refaz a sua prática, resolve conflitos e reorganiza a sua prática, ele vivencia experiências de aprendizagem que podem representar indícios de seu próprio desenvolvimento.

Com base nessa perspectiva, considero a importância da identificação dos conflitos na linguagem *como, no e sobre* o trabalho como forma de acessar os indícios de desenvolvimento profissional existentes, pois, assim como Medrado (2013, p. 173), entendo que “as ações contrariadas – aquelas que foram impedidas e não efetivadas – e os conflitos alavancam o desenvolvimento humano”.

No caso desta pesquisa, para identificação e análise das marcas linguísticas presentes nos textos *sobre* o trabalho, apoio-me nas contribuições epistemológicas do ISD e algumas de suas categorias, a saber: **vozes** (voz do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens), **modalizações** (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas) e **dimensões do agir** (motivacional, intencional e dos recursos ou capacidades para o agir).

De acordo com Medrado e Celani (2017, p. 24), “[o] próprio agir docente (...) precisa ser visto como resultado das ações situadas em que atores -reais- fornecem aos cientistas um contexto proble-

matizador.” Nesse sentido, entendemos que, ao (re)configurar seu agir por meio dos textos, os professores podem revisitar e resgatar ações executadas, o desejado e o não-realizado, suas razões, bem como as emoções vivenciadas durante aquela experiência. Ao elaborar o pensamento consciente sobre essa situação de trabalho, o professor pode realizar uma experiência de análise sobre o seu próprio agir e desenvolvimento.

Na seção a seguir, discorro sobre o percurso metodológico utilizado para a realização deste estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para esta pesquisa, adotei uma abordagem qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), considerando a necessidade de estudar os fenômenos em seus contextos naturais, interpretando os significados que as pessoas lhes atribuem.

Quanto ao contexto, descrevo a UAMA como um espaço de inclusão social do idoso, voltado à promoção da socialização e da aquisição do conhecimento por meio do curso intitulado “Educação para o Envelhecimento Humano”.

Em relação aos colaboradores, este estudo foi desenvolvido com dois professores de língua inglesa em formação inicial do curso de Letras-Inglês da UEPB, a partir de suas experiências de

ensino de inglês para idosos da UAMA. Nara e Tony⁵⁶ eram professores de língua inglesa em formação inicial no ano de 2016, momento no qual ambos estavam cursando (em turnos distintos) disciplinas de Estágio Supervisionado.

Ela, uma professora de 20 anos de idade, aluna do último ano da graduação em Letras-Inglês diurno, cujas experiências de ensino-aprendizagem se deram durante a graduação ao longo de um ano e meio por meio de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em projetos de extensão e em um curso voluntário de língua inglesa para crianças carentes de sua cidade. Ele, por sua vez, um professor de 40 anos de idade, aluno do penúltimo ano da graduação em Letras-Inglês noturno, com experiência de cerca de oito anos no ensino de língua inglesa em escola de idiomas e vivência de sete anos nos Estados Unidos.

No que se refere ao processo de geração de dados, ocorreu a partir da gravação em vídeo de seis aulas de inglês ministradas em dupla pelos colaboradores no período de 01 de setembro a 13 de outubro de 2016 na UAMA. Em seguida, foram realizadas as entrevistas individuais, a partir da seleção das cenas de aula em que apenas um dos professores estivesse em evidência como forma de garantir a realização adequada da técnica de Autoconfrontação Simples (doravante ACS), na qual cada participante comenta sua

⁵⁶ Pseudônimos escolhidos pelos professores colaboradores no momento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

própria atuação (CLOT, 2007). Essas entrevistas foram posteriormente transcritas, compondo o *corpus* desta pesquisa.

No presente capítulo, contemplando o nível semântico que, por sua vez, inclui o nível organizacional e enunciativo dos textos, foi possível verificar a discursivização dos colaboradores sobre as transformações do seu agir no contexto de ensino de inglês para idosos da UAMA, como descrevo, a seguir, na análise e discussão dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já dito, à luz do quadro teórico-metodológico do ISD e sua proposta descendente de trabalho com o texto, analisei as vozes e modalizações presentes nos textos e investiguei as dimensões do agir e as ressignificações mencionadas pelos professores, nas entrevistas de ACS, com o objetivo de analisar como a prática vivenciada no ensino de inglês para idosos na UAMA ressignifica o agir de dois professores em formação inicial.

Ao longo da análise dos dados, percebi a importância dos encontros que se estabeleceram naquela comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991) que é a UAMA, possibilitando constatar o quanto esses encontros afetaram o trabalho dos professores, determinando (re)configurações e ressignificações do agir, conforme é possível observar nos excertos a seguir.

Excerto 01 – Sessão 3 – Nara

483. **Nara:** então eu fui amando, e fui desenvolvendo
 484. [[essa postura
 485. **P⁵⁷:** [[ao longo
 486. **Nara:** ao longo da/da minha formação e: quando eu
 487. cheguei, quando foi o quê? No outro
 488. PIBID, na extensão, e aqui, principalmente nesse
 489. último contexto
 490. **P:** certo
 491. **Nara:** que, essa questão da afetividade está muito
 492. mais livre, muito mais aberto, você se
 493. sente muito bem nesse ambiente
 494. **P:** hunrum
 495. **Nara:** eu fui desenvolvendo isso, né? De chegar
 496. perto, de não ter /.../ de perceber que eu
 497. posso/.../ eu como professora eu posso estabelecer
 498. é:: essa/essa atmosfera, que não /.../
 499. **P:** certo, [[você tem liberdade para isso
 500. **Nara:** [[é, eu tenho essa liberdade, obviamente com
 501. cuidado, que nem todo o aluno vai
 502. querer essa aproximação

No Excerto 01, Nara apresenta um tom apreciativo (*fui amando*) quanto a sua satisfação com a liberdade característica da sala de aula da UAMA. Ela afirma o quanto está gostando de desenvolver essa postura mais próxima, mais afetuosa proporcionada por outras experiências práticas de ensino, vivenciadas ao longo de sua formação inicial, mas também, de forma mais evidente, pelo contexto da UAMA, como foi possível observar pelo uso do modalizador *principalmente* (*No outro PIBID, na extensão, e aqui, principalmente nesse último contexto*).

O uso de modalizações pragmáticas (*perceber que eu posso... eu posso estabelecer; eu tenho essa liberdade*) no texto da professora indica a sua percepção sobre sua habilidade de adotar

uma nova forma de agir (com mais liberdade e afetividade). Além disso, verifiquei no uso do verbo *desenvolver* (utilizado no Excerto 01 duas vezes no gerúndio) indício de um agir, em andamento, que tem sido modificado. É possível perceber, neste caso, um exemplo de como o agir docente é ressignificado a partir da relação com os alunos, confirmando a natureza interacional da atividade de trabalho, que leva o trabalhador a transformar e ser transformado pelo meio (MACHADO, 2007).

Essa dimensão da capacidade de Nara para agir com mais liberdade na criação de uma atmosfera amigável e afetiva é um dos aspectos mencionados por Oliveira (2001), quanto à postura a ser adotada pelo professor que ensina a idosos.

Excerto 02 – Sessão 2 – Tony

954. **Tony:** não, não que eu lembre, e foi um dos
 955. momentos preferidos assim, um dos
 956. momentos dos quais eu mais me orgulho de ter feito
 957. **P:** tá certo, você acha que esses momentos
 958. favoreceram, aquele momento final do curso,
 959. aquele *feedback* personalizado?
 960. **Tony:** com certeza, com certeza, percebendo as
 961. características, é: isso aí eu acho que
 962. ficou muito marcado também, no discurso deles que
 963. disseram que “O professor vinha
 964. para cada um.” Então eu acho que foi esse momento,
 965. muito mais do que aquele momento do passar em pé
 966. **P:**hunrum, certo
 967. **Tony:** o atendimento, personaliza:::do
 968. **P:**hunrum
 969. **Tony:** é: “Ah, pegaram características da gente”.
 970. Muita coisa foi colhida nesse momento

Para Tony, esse atendimento personalizado (idealizado por ele e Nara durante as reflexões sobre o curso) representou

um de seus momentos favoritos no decorrer das aulas por possibilitar a identificação de muitas informações a respeito dos alunos (*eu acho que foi esse momento, muito mais do que aquele momento do passar em pé; muita coisa foi colhida nesse momento*). Essa satisfação fica evidenciada no tom apreciativo (*preferidos, mais me orgulho*) que ele utiliza ao longo do Excerto 02.

Acredito que o contexto inclusivo da UAMA (como uma comunidade de prática) e seus alunos idosos redimensionaram o agir dos professores de forma significativa a cada encontro, levando-os a desenvolver novas capacidades de ação (MACHADO, 2007) em uma busca contínua por alternativas pedagógicas que possibilitassem conhecer e atender melhor seus alunos. Essa constatação reforça a afirmação de Amigues (2004) de que é na relação entre todos os elementos constitutivos do trabalho do professor que este constrói a sua ação, atribuindo-lhe valor e significado, transformando e sendo transformado.

Excerto 03 - Sessão 1 - Tony

218. **Tony:** a questão do tempo, né? Eu acho que todo
 219. relatório fala disso
 220. **P:** é
 221. **Tony:** “A questão do tempo e tal, ficou para a
 222. próxima aula, para fazer melhor.” Enfim
 223. então é::, é um grupo assim mais difícil de controlar,
 224. assim
 225. **P:** certo
 226. **Tony:** na questão do tempo
 227. **P:** certo
 228. **Tony:** é uma preocupação, eu olho muito para a
 229. Nara e: vejo a/a questão da hora, né? “E
 230. vamos correr”
 231. **P:** hum

232. **Tony:** e às vezes algumas atividades ficam/ficam
 233. resumidas, ficam cortadas
 234. **P:**certo
 235. **Tony:** ou seja, não dá para fazer, muitas vezes faz
 236. tudo, faz tudo, mas muitas vezes não com a ênfase
 237. que a gente gostaria, por causa da questão do tempo
 238. **P:** certo, aí nesse caso então, você acha que não
 239. cumpre o objetivo que vocês planejam?
 240. **Tony:** acaba cumprin:do, mas às vezes tenho que
 241. jogar pra /.../ pronto, não cumpriu
 242. totalmente o objetivo da aula, não foi reforçado
 243. **P:**certo, ham
 244. **Tony:** cumpre-se o objetivo, MAs jogando para a
 245. próxima aula
 246. **P:**entendi
 (...)

 249. **Tony:** lógico que vai ter que terminar aquela aula na
 250. PRÓ-xima, então a questão dotempo é uma questão
 251. constante, tem que sempre ser, adapta::do e/e/e:
 252. repensado assim

Tony revela, no Excerto 03, que a dificuldade de gerenciamento do tempo durante as aulas os leva a adiar ou adaptar algumas atividades e que essa modificação no agir tem relação com o próprio grupo de alunos idosos, considerado por ele como um grupo *mais difícil de controlar*. Acredito que essa avaliação apreciativa do professor pode estar associada à necessidade dos alunos de falarem sobre suas experiências de vida, como característica de pessoas nessa faixa etária (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2010), o que, por sua vez, pode levar à dispersão durante a aula.

O professor evidencia, ainda, essa dificuldade de gerenciamento do tempo como um impedimento ao seu trabalho, causando-lhe preocupação (*é uma preocupação*) e uma certa frustração (*faz tudo, mas muitas vezes não com a ênfase que a*

gente gostaria). A modalização pragmática expressa pelo condicional *gostaria* evidencia a intenção dos professores (marcado pelo dêitico *a gente*, como voz de autor), caracterizando um exemplo de trabalho não realizado, portanto, uma nuance do trabalho real (CLOT, 2007).

Tony reconhece que, apesar dos atrasos, o objetivo da aula é cumprido, mas expressa sua insatisfação em ter que agir de uma forma diferente da pretendida em relação às atividades propostas. As modalizações deônticas (*tenho que jogar; ter que terminar; ter que sempre ser adaptado...repensado*) usadas para expressar essa obrigatoriedade de repensar e refazer o agir (caracterizando a dimensão do trabalho prescrito) revelam o fato de que nem sempre as (re)configurações necessárias são vistas de forma satisfatória pelo professor. Esse fato evidencia a natureza conflituosa do seu trabalho, mas que, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento do professor (MEDRADO, 2013).

Excerto 04 – Sessão 3 – Nara

228. **Nara:** então, demanda tempo e::: isso certamente
 229. me deixa/me deixava um pouco agoniada
 230. **P:** certo
 231. **Nara:** porque o desejo era começar logo a atividade,
 232. né?
 233. **P:** hunrum
 234. **Nara:** e eu ficava “A, meu Deus, falta um!” “Perai, eu
 235. não sei qual é!” aí quando saia dali
 236. “Vamos começar?” “Não, mas eu estou com uma
 237. dúvida” sempre tem essa questão
 238. **P:** certo
 239. **Nara:** antes da atividade começar DE fato, há uma
 240. demora e eu fico agoniada,
 241. obviamente porque:: com medo do tempo

242. **P:**hunrum
 243. **Nara:** querendo ou não, com medo do tempo, e::
 244. também fico preocupada de consegui::r,
 245. tirar as dúvidas de tudinho, né?
 246. **P:**certo
 247. **Nara:** antes de fato iniciar a atividade
 248. **P:**tá
 249. **Nara:** então, são duas preocupações, o tempo da
 250. atividade ser feita e a preocupação de
 251. que todo mun::do tá prestan::do aten::ção e ta::l
 252. **P:**estouentendendo, certo

Nara revela (no Excerto 04) um impedimento para o seu agir motivado pelas demandas dos alunos, que é a sua preocupação com o tempo destinado às atividades de sala e em fazer com que todos os alunos prestem atenção (*são duas preocupações, o tempo da atividade a ser feita e a preocupação de que todo mun::do tá prestan::do aten::ção e ta::l*).

A prescrição do tempo para cumprir as atividades afeta o agir da professora, provocando, segundo ela, sentimentos de agonia e até de medo, reforçado pelo uso repetido da expressão *com medo do tempo*. Nara faz uso de modalizações lógicas (*certamente; DE fato; obviamente*) para expressar sua constatação sobre a demora de seus alunos para dar início às atividades de sala, utiliza modalizações apreciativas para evidenciar a sua preocupação (*também fico preocupada; me deixa/deixava um pouco agoniada; eu fico agoniada [...] com medo do tempo*) e revela, por meio de uma modalização pragmática, a sua intenção naquele momento (*o desejo era começar logo a atividade*).

Todos esses aspectos descritos pela professora, expressos pela voz de autor empírico (*me deixa/me deixava; eu fico agoniada*), reforçam a compreensão da atividade de trabalho como uma fonte de impedimento para seu agir, bem como de sua natureza conflituosa (MACHADO, 2007), evidenciando, também, a dimensão real do trabalho desenvolvido (CLOT, 2007).

Excerto 05 - Sessão 3 - Tony

6. **Tony:** eu quero fazer uma observação
7. **P:** certo ((pausa o vídeo))
8. **Tony:** foi uma coisa muito positiva desse dia, a
9. questão da proximidade de colocar para
10. eles, a gente descobriu, né? Como poderia ser útil se
11. aproxima:r, ficar pertinho
12. **P:**certo
13. **Tony:** é:: mas eu tô pensando no/no tempo, né?
14. Você tem que achar o equilíbrio porque
15. eu tô aqui com esse grupo, mas olha o tempão, na
16. hora não parecia
17. **P:**certo, certo
18. **Tony:** ter ficado esse tempo todo ali, o restante está
19. totalmente sem assistência, a Nara está com outra
20. pessoa ali
21. **P:**isso
22. **Tony:** a gente ainda tem a vantagem de serem dois
23. professores
24. **P:**hunrum
25. **Tony:** mas imagina um professor só, não dá conta
26. **P:** é verdade
27. **Tony:** ele vai/vai/vai ter que/que escolher, porque
28. ele não vai conseguir dar assistência
29. a todo mundo
- (...)
31. **Tony:** até que eu vou prestar atenção nisso, quanto
32. tempo ainda eu fiquei aí
33. **P:**certo
34. **Tony:** e onde tá a outra professora

Apesar de reconhecer os benefícios da assistência individualizada, Tony alerta, mais uma vez, quanto ao cuidado neces-

sário em relação ao tempo destinado a essa prática. No Excerto 05, o professor pede a palavra (*eu quero fazer uma observação*) e revela a sua percepção, evidenciada ao assistir ao vídeo, sobre o tempo que ele ficou com o mesmo grupo naquele momento da aula.

A modalização apreciativa utilizada pelo professor reforça a sua avaliação sobre o quanto aquele momento de assistência individualizada foi satisfatório (*foi uma coisa muito positiva*), mas também sobre não ter se dado conta do longo tempo que ficou dando assistência a um único grupo (*na hora não parecia ter ficado esse tempo todo ali*). A sua preocupação pelo fato de vários alunos terem ficado sem assistência naquele momento é reforçada pelo uso da modalização lógica *totalmente* (*o restante está totalmente sem assistência*).

Tony compromete-se a continuar observando a cena para verificar se ainda demorou muito tempo com o mesmo grupo e também para observar com quais grupos Nara fica durante as práticas da assistência individualizada. Nesse momento, o professor deixa clara a sua voz de autor empírico (*eu vou prestar atenção nisso*) para retratar o compromisso assumido de ficar mais atento a essa prática nas próximas aulas, uma vez que ele entende como um cuidado obrigatório que o professor deve ter, conforme evidenciado pelo uso do modalizador deôntico *ter* (*tem que achar o equilíbrio*).

Neste momento, parece ter havido por parte do Tony um momento de tomada de consciência quanto à forma como gerenciou o tempo naquela aula. Embora a questão do tempo seja uma preocupação recorrente evidenciada pelos professores em seus textos, sendo os atrasos, segundo eles, na maioria das vezes, causados pelos alunos da turma, ao assistir ao vídeo da aula, Tony se dá conta de que, naquele momento, os próprios professores podem ter sido os responsáveis.

O professor ainda problematiza essa sua observação, através da voz de autor empírico (*a gente*), agora retratando o coletivo, sobre a vantagem que eles possuem de atuarem em dupla naquele contexto de ensino na UAMA (*a gente descobriu; a gente ainda tem a vantagem de serem dois professores*), o que, para ele, não seria possível de ser feito por um único professor. Essa constatação reforça a influência do coletivo, neste caso, da dupla de professores, como um elemento constitutivo do trabalho do professor, que o afeta quanto ao seu agir (AMIGUES, 2004).

Além das (re)configurações, ressignificações e tomada de consciência, constatei, ao longo da análise dos dados, o poder das entrevistas de ACS de propiciar aos professores mencionarem as emoções que vivenciaram durante as aulas, evidenciando como os des/encontros afetaram seu trabalho. Por exemplo, Nara mencionou estar amando a aproximação e afetividade proporcionada pelo ambiente da UAMA (Excerto 01), mas, ao mesmo tempo,

revela o quanto se sente agoniada com a demora dos alunos para iniciar uma atividade (Excerto 04). Tony, por sua vez, afirma sentir-se orgulhoso de terem tomado a iniciativa de proporcionar atendimento individualizado aos alunos (Excerto 02), mas revela também a sua preocupação e insatisfação por não conseguir cumprir o planejamento, dentro do tempo, como desejava (Excerto 03), reconhecendo, inclusive, que eles, como professores, podem ser também responsáveis pelos atrasos na condução das aulas (Excerto 05).

Acredito que essas emoções, muitas vezes contraditórias, evidenciam o caráter situado, interacional, interpessoal e, sobretudo, conflituoso do trabalho docente (MACHADO, 2007), desestabilizando saberes e levando o professor a ressignificar o seu agir diante das diferentes situações, dos outros envolvidos, das prescrições, dentre outros fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, atendendo ao objetivo proposto (analisar como a prática vivenciada no ensino de inglês para idosos na UAMA ressignifica o agir de dois professores em formação inicial), foi possível observar que os encontros que se estabeleceram a partir do curso de inglês da UAMA afetaram o trabalho dos professores colaboradores desta pesquisa, proporcionando des/encontros com eles mesmos, com o coletivo, com os alunos

idosos, com suas crenças, saberes e fazeres, os quais foram constantemente (re)configurados e/ou ressignificados.

Essa constatação reforça o meu entendimento sobre a relevância de um contexto inclusivo na (trans)formação docente, levando os professores (ainda em formação inicial) a repensarem e modificarem seu agir durante o processo de ensino-aprendizagem, visando ao atendimento das necessidades do grupo de alunos.

Nesse sentido, considerando a relevância do Estágio Supervisionado como um “entrelugar socioprofissional” privilegiado por favorecer o desenvolvimento profissional (REICHMANN, 2014, 2015), defendo que os campos de estágio possam ser ampliados nas ementas e currículos das licenciaturas, contemplando também contextos inclusivos (FONTANA, 2017), a exemplo da UAMA na UEPB, pelo seu potencial de (trans)formação.

Acredito que tais contextos favorecem (e requerem) o protagonismo dos professores quanto ao agir, bem como o compromisso para com o outro na medida em que demandam um olhar mais atento para os alunos e suas necessidades específicas, além do seu próprio desenvolvimento profissional.

Sabendo que “o desenvolvimento humano nada mais é, de fato, que o movimento permanente de atribuição de significações a nosso agir e a nossa vida”. (BRONCKART, 2008, p. 183), acredito ter sido esse movimento que caracterizou essa experiência de formação docente inclusiva. Só assim, foi possível acessar as diversas

dimensões do trabalho docente, com seus encontros e desencontros, possibilitando aos professores colaboradores a análise do próprio trabalho, atribuindo-lhe novos significados, favorecendo a sua transformação, engajamento e desenvolvimento.

Capítulo 10

AS DIMENSÕES DO AGIR DOCENTE NO PIBID: UM CENÁRIO DE ATORES PROTAGONISTAS DO SEU TRABALHO

Giuseppe Andrew Ferreira Dantas

INTRODUÇÃO

A análise de textos produzidos em situação de trabalho constitui uma prática investigativa que tem levantado diversas discussões acerca do ensino como trabalho. No contexto de formação inicial, estudos que focalizam o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) constataam a promoção do debate entre teoria e prática; a discussão do papel da escola e da universidade; a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional com práticas inovadoras (BORGES et. al., 2015; GATTI et. al., 2014; LAND, 2017; MAIA e DOURADO, 2017; MORAIS, 2017, dentre outros).

No intuito de promover zonas de negociação de representações (CELANI, 2005), os profissionais são concebidos como atores da sua atividade. As prescrições normativas não são únicas e, por isso, há a necessidade de levar em consideração as idiosincrasias dos profissionais.

Assim, a fim de compreender as particularidades do agir docente de professores em formação de uma pesquisa maior⁵⁸, o presente capítulo analisa um conjunto de 20 relatos reflexivos de dois bolsistas em exercício no PIBID⁵⁹/Letras-Inglês da UFPB (Campus I) no ano de 2017. Nosso foco se concentra em uma análise geral dos dados a fim de compreender melhor o agir docente a partir das dimensões do agir que predominam nos relatos reflexivos.

Ancorada na Linguística Aplicada (doravante LA) contemporânea e transdisciplinar (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2008), nossa discussão se fundamenta no aporte teórico do Interacionismo Sóciodiscursivo (doravante ISD)(BRONCKART, 1999, 2006, 2007), com foco metodológico da Semiologia do Agir (BRONCKART, 2006; BRONCKART e MACHADO, 2004; MACHADO et. al., 2004; MACHADO e BRONCKART, 2009). Consideramos também os princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010), o que justifica e consolida um diálogo mais coerente com o plano individual (estilo) e coletivo (gênero) da Semiologia do Agir.

58 Recorte da dissertação de mestrado intitulada: “Dimensões do agir docente em relatos reflexivos de bolsistas PIBID”, orientado pela Profa. Dra. Betânia Passos Medrado, defendida em Agosto de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esta pesquisa se encontra registrada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 01446018.7.0000.5188 (parecer: 3.037.983) cadastrado no conselho de Ética da Plataforma Brasil.

59 Estamos nos apoiamos no edital CAPES Nº 61/201, no qual os colaboradores/bolsistas se inserem.

Com o objetivo de compreender a formação docente, procuramos responder a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a atividade docente incide sobre o agir individual e o coletivo destes professores?

A estruturação deste capítulo se dá da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os pressupostos epistemológicos da LA que dialogam com os conceitos-chave do ISD e da Semiologia do Agir. Em um segundo momento, ampliamos nossas reflexões em relação à formação e ao trabalho docente, trazendo em evidência as contribuições do PIBID e da Clínica da Atividade. Na terceira seção, debatemos os aspectos metodológicos: o material de análise e as dimensões do agir. Em seguida, damos início à análise e, por fim, tecemos algumas considerações e implicações dos resultados sobre o trabalho docente.

1. A LINGUÍSTICA APLICADA E O INTERACIONISMO

SOCIODISCURSIVO: CORRENTES SOCIAIS DO HUMANO

Ancorado no arcabouço epistemológico da LA contemporânea e transdisciplinar, este trabalho busca analisar as práticas de linguagem de forma contextualizada, desvelando modos de agir (MOITA LOPES, 2008) e legitimando o protagonismo do professor como agente transformador do fazer pedagógico – campo fértil para o desenvolvimento da perspectiva científica do ISD, que, semelhantemente à LA, consolida-se como uma Corrente do

Humano, negando a fragmentação das Ciências Humanas (BRONCKART, 1999, 2006).

Ao abordar a linguagem como um pré-construído intermediador das relações humanas, o ISD concebe o texto como uma ferramenta histórica de organização da sociedade que nos auxilia a compreender o funcionamento do indivíduo em interação com o meio e com o outro. A linguagem, segundo Bronckart (2007), a partir da vertente psicológica do desenvolvimento humano, permite a organização da sociedade em termos de estabelecimento de valores simbólicos e comportamentais, sendo impossível para um único indivíduo estabilizar os significados fora do meio social.

Não obstante, segundo a vertente sociológica do ISD, ao considerarmos a linguagem dos textos como unidade de análise⁶⁰, depreende-se 03 tipos de mundos formais⁶¹: a) o mundo físico, b) o mundo subjetivo e c) o mundo social, podendo estes dois últimos serem entendidos como o mundo sociosubjetivo. Os mundos formais, segundo Bronckart (2006), são “estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a se abstrair dos deter-

60 Ao estudar o texto, o ISD propõe os parâmetros de uma análise descendente que englobam o contexto de produção e o conteúdo temático da ação de linguagem presente na produção textual.

61 Conceitos advindos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, que elenca três tipos de agir: 1) o agir teleológico e estratégico, que diz respeito ao mundo objetivo, 2) o agir regulado por normas, que diz respeito aos valores e as normas compartilhados por um grupo social e 3) o agir dramático, que diz respeito à interiorização do mundo social, no qual a linguagem representa um meio de representação do agir em sociedade.

minismos da atividade e da textualidade para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos” (p. 129).

No processo investigativo do texto, o ISD propõe três níveis de análise: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico⁶². O nível semântico se pauta na interpretação das figuras de ação, que nos ajuda a observar os elementos da ação humana: os *motivos*; as *intenções*; as *capacidades* dos actantes centrais da interação.

Nos conceitos da Semiologia do Agir (BRONCKART, 2006; BRONCKART e MACHADO, 2004; MACHADO et. al., 2004; MACHADO e BRONCKART, 2009), o agir humano se configura de duas formas: um agir geral (não verbal) e um agir verbal. O agir verbal abarca as atividades linguageiras nas quais os seres humanos emergem como actantes⁶³. Quando dotado de *motivos* e *intenções*, este actante é considerado ator de seu agir e, quando não há a presença de *motivos* e *intenções*, este actante se configura como agente.

A partir da observação do ser humano em interação, é possível compreender aspectos do quadro social e os comportamentos reconhecíveis de uma determinada atividade. No caso da atividade docente, defendemos a hipótese de que o texto assume

62 Uma vez que há muitos trabalhos que desenvolvem análises utilizando os dois primeiros níveis, nos atemos somente ao nível semântico de análise, que se refere à Semiologia do Agir.

63 Termo geral adotado pelo ISD para destacar qualquer ser humano implicado no agir, podendo o actante ser definido como ator ou agente

influência direta no agir individual do professor. Nesta atividade, há diversos tipos de textos que desempenham a função mediata do profissional com seu ofício e, por isso, adotamos os conceitos epistemológicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010) para compreender o ensino como trabalho, principalmente os conceitos de gênero e estilo. Assim, as contribuições desta vertente de investigação das Ciências de Trabalho nos permitem entender o papel do PIBID como espaço de formação e troca de representações que potencializam o poder de agir (CLOT, 2010).

2. A FUNÇÃO SOCIAL E PSICOLÓGICA DO AGIR NO PIBID

Machado (2004) defende a concepção do ensino como trabalho, na qual o sucesso ou fracasso do professor não deve ser medido pelo aprendizado do aluno. A autora ainda assevera que, nessa linha de raciocínio, o ensino deve ser investigado a partir de uma abordagem reflexiva e discursiva, pautada no refazer, que muito dialoga com o aparato epistemológico da Clínica da Atividade.

Clot (2007, 2010) vai buscar nos gêneros do discurso de Bakhtin uma maneira análoga de explicar a função psicológica e social do trabalho. Surge desta analogia, o conceito de gênero profissional, visto como um construto social de normatização que configura os profissionais de uma atividade específica. O estilo profissional, que retroalimenta o gênero, é de caráter individual e psicológico, pois se configura como a maneira pela qual o indiví-

duo recebe e refaz a norma, dentro das suas capacidades e de acordo com suas situações de conflito.

Atrelados ao gênero e ao estilo profissional, nossos questionamentos pairam sobre a essencialidade da formação inicial e a importância do PIBID⁶⁴ nos cursos de formação.

Segundo Gatti et. al. (2014), a formação de professores tem como prerrogativa a necessidade de repensar os atuais modelos de formação a fim de estabelecer um diálogo mais estreito com as situações concretas de trabalho. Muitas pesquisas focalizam o PIBID como espaço de formação que protagoniza o futuro professor frente à sua realidade de trabalho. Estas pesquisas assinalam o PIBID como um espaço de formação que: a) discute teoria e prática; b) estreita relação entre universidade e escola; c) promove desenvolvimento profissional de professores da educação básica e de bolsistas; d) atribui maior significado aos alunos da graduação para com o curso e o trabalho futuro; e) propulsiiona práticas inovadoras com usos de tecnologia e f) intensifica a postura crítico-reflexiva do bolsista (BORGES et. al., 2015; GATTI et. al., 2014, 2013; LAND, 2017; MAIA e DOURADO, 2017; MORAIS, 2017, dentre outros).

Neste sentido, a função social do PIBID concentra-se nos diversos contatos do bolsista com seu futuro trabalho, momento em que o professor-bolsista desenvolve a função psicológica em

64 Vale salientar que compreendemos o PIBID como trabalho, uma vez que o bolsista estabelece os primeiros contatos sobre o fazer.

receber as regras e as normas da atividade. Além disso, o PIBID representa a não dissociabilidade entre a função social e psicológica do trabalho, uma vez que o bolsista reflete sobre sua prática frente aos conflitos que porventura não estão prescritos nas normas.

Dito isto, a seguir, passamos para a seção que apresenta o percurso metodológico deste trabalho.

3. TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

De natureza qualitativo-interpretativista, esta pesquisa tem como fim analisar o microssocial do trabalho docente, procurando “entender e interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). O nosso cenário de análise é o subprojeto PIBID Letras/Inglês da UFPB no ano de 2017, com atuação em uma escola pública na cidade de João Pessoa-PB.

Por meio dos relatos⁶⁵, os bolsistas tiveram a capacidade de descrever detalhadamente o que foi vivido em situação de trabalho, com a liberdade de transitar pelo tempo de acordo com experiências passadas. Ao negociar sentidos e posicionamentos, o relato reflexivo se configura como *gênero catalisador* em termos de explicitação, organização e ressignificação das experiên-

65 Os relatos eram pré-requisitos para participação no subprojeto e os temas dos textos podiam ser livres ou delimitados pelas coordenadoras formadoras.

cias à luz de indagações e inquietações do presente (SIGNORINI, 2006).

Para analisar os relatos, utilizamos a metodologia da Semiologia do Agir, buscando, assim, compreender a cadeia de gestos (CLOT, 2007, 2010) dos docentes. A fim de ilustrar a Semiologia do Agir e os movimentos individuais e coletivos do bolsista, apresentamos o quadro a seguir, que traz as dimensões do agir e os planos coletivo e individual:

	COLETIVO	INDIVIDUAL
Dimensão motivacional	<i>Determinantes e fatores externos</i> de ordem material ou de representação social.	<i>Motivos</i> (razões de agir interiorizadas por um indivíduo particular).
Dimensão intencional	<i>Finalidades</i> que são validadas socialmente com a finalidade de querer, e tentar fazer.	<i>Intenções</i> interiorizadas e atribuídas a um indivíduo em particular com a intenção de querer, e tentar fazer etc.
Dimensão de recursos para o agir	<i>Ferramentas</i> materializadas no ambiente social (a linguagem, o livro, um questionário diagnóstico, o quadro etc.).	<i>Capacidades</i> , recursos mentais e comportamentais de um indivíduo em particular.

Fonte: Bronckart e Machado (2004); Machado e Bronckart (2009).

A fim de compreender o agir docente, traçamos o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar as dimensões do agir docente de bolsistas PIBID por meio de relatos reflexivos, identificando as dimensões do agir coletivo e individual da atuação profissional.

4. AS DIMENSÕES DO AGIR NOS RELATOS REFLEXIVOS

A análise dos dados se concentra no registro das dimensões com maior evidência nos conteúdos temáticos (CTs)⁶⁶.

A partir dos procedimentos, foram elencados 03 conteúdos temáticos:

Conteúdo temático	Temas
CT1	Interação com os actantes do contexto escolar
CT2	Uso de ferramentas pedagógicas: planejamento e intervenções
CT3	Reflexões sobre a formação e as imposições do meio de atuação

No CT1, verificamos a predominância da dimensão intencional do agir, enquanto o CT2 há a predominância da dimensão dos recursos para o agir e, no CT3, constatamos um equilíbrio entre a dimensão motivacional e intencional.

A seguir, destacamos alguns trechos que retratam a dimensão intencional predominante no CT1.

Dimensão intencional
<p>Fragmento (1): A adaptação dessa atividade aconteceu numa reunião informal entre mim e mais duas bolsistas, e <i>resolvi falar rapidamente sobre ela para destacar a importância dessas reuniões e da elaboração de atividades em dupla ou grupo com pessoas comprometidas com questões educativas</i>. Durante o processo de adaptação da atividade foi muito legal ver o comprometimento...</p> <p>Sullivan (Fevereiro)</p>

⁶⁶ Ao observarmos os conteúdos temáticos, percebemos que uma ou outra dimensão se destaca ou até mesmo se complementam.

Fragmento (2): Que estudante/professor nunca teve *medo* de ter um aluno com alguma deficiência e não saber como agir? Eu *tive/tenho*. *Quero aprender* a não ser como muitos que deixam ao acaso. Não quero mudar o mundo *sozinho*, mas fazer minha parte para que muitos não se sintam fora dele. *Eu sei que o PIBID me dará esse suporte no dia-a-dia, nas reuniões, nas visitas à escola, no convívio com os alunos...*

Adalberto (Fevereiro)

No fragmento (1), Sullivan textualiza sobre a experiência de produzir adaptações de uma atividade, trazendo o comprometimento do coletivo do PIBID no âmbito das dimensões intencionais. As reuniões, por exemplo, possuem finalidades pautadas no questionamento sobre formas de fazer, o que é apontado por Sullivan quando textualiza sobre *a importância dessas reuniões na elaboração de atividades em dupla ou grupo com pessoas comprometidas com questões educativas*.

No fragmento (2), Adalberto revela seu medo recorrente (*eu tive/tenho*). O bolsista deixa à mostra suas intenções para agir (*Quero aprender*), para não fazer de qualquer maneira, o que representa o plano individual (intenções) e coletivo (finalidades). Adalberto tem uma intenção e um fim para com os alunos com necessidades especiais educacionais (doravante NEE), havendo o desejo de fazer algo diferente e não deixando aqueles alunos ao acaso. Embora ele demonstre a intenção em querer fazer, compreende que não pode fazer *sozinho*, havendo uma necessidade de contar com o coletivo do PIBID: *Eu sei que o PIBID me dará esse suporte no dia-a-dia, nas reuniões, nas visitas à escola, no convívio com os alunos...*

Com a predominância da dimensão intencional, deduzimos que, ao textualizar sobre a interação com os actantes e o contexto, os bolsistas possuem a intenção de querer fazer. No início dos primeiros contatos com o ambiente escolar, os bolsistas mobilizam suas intenções individuais a fim de atingir um objetivo em comum, ainda prospectivo, uma vez que, nos primeiros momentos de contato com o PIBID, eles estavam permeados em uma atmosfera de desejos e expectativas em relação ao seu trabalho.

A análise nos fez perceber os movimentos entre os planos individual e coletivo e, assim, concluímos que os trechos sinalizam as ansiedades, desejos e perspectivas do trabalho docente.

A seguir, apresentamos alguns trechos dos relatos que retratam a dimensão dos recursos para o agir, dimensão predominante do CT2.

Dimensão dos recursos para o agir

Fragmento (3): (...) Ter essa experiência ajuda a nos “humanizar” no quesito compreensão; no tentar compreender a razão de um aluno ter respondido de forma diferente. *Foi muito importante perceber a prova não apenas como uma atividade geradora de nota, mas como um momento também de aprendizado.* (...) e isso fica como reflexão... Como avaliar?!

Adalberto (Abril)

Fragmento (4): O trabalho com esse formato de web quest é *novo* para mim, e alguns *bolsistas veteranos já me ensinaram* um pouco de como se faz, trocando informações que serão bastante úteis [sic] para meu futuro como professor “inovador”. Além de tudo, *as professoras coordenadora e colaboradora foram bastante atenciosas e isso nos ajudou bastante*; encaro [esse] como um trabalho em equipe que *sugou um pouco da criatividade de cada bolsista, assim como atenção e cuidado*, (...) *estávamos preocupados em fazer dar certo* (...).

Adalberto (Junho)

O fragmento (3) situa Adalberto no plano individual dos recursos para o agir, uma vez que o bolsista sinaliza as capacidades emocionais e afetivas ao considerar o outro (“*humanizar*”) ao elaborar a prova. Embora *nos “humanizar”* tenha um caráter que remete ao social, não descartamos o teor afetivo e individual do bolsista em assumir para si a responsabilidade de humanizar-se para considerar, tolerar e tornar afetivo o contato e a experiência com o outro. A reflexão de Adalberto é pautada não somente na norma de quantificar o conhecimento do aluno, mas sim na atitude de compreender a si mesmo, e ao outro, ao elaborar uma prova (*a prova não apenas como uma atividade geradora de nota, mas como um momento também de aprendizado*).

Ao trazer outra ferramenta do seu trabalho, no fragmento (4), Adalberto afirma que, trabalhar com *web quests* é algo “*novo*”, porém, uma vez inserido no PIBID, ele conseguiu enfrentar o desconhecido, graças à troca de conhecimento com outros personagens (*bolsistas veteranos já me ensinaram; as professoras coordenadora e colaboradora foram bastante atenciosas*), o que representa a negociação de representações de um coletivo, algo essencial para a construção de um professor *inovador*. O fato de Adalberto textualizar a elaboração do “*Web Quest*” como tarefa difícil revela um nível de recursos para o agir individual que indica a capacidade mental de *cada bolsista* (*sugou um pouco da criatividade de cada bolsista, assim como atenção e cuidado*).

Ao realizarmos estas releituras do CT2, inferimos que o social é imprescindível na constituição do profissional docente, no sentido de tomar pra si as ferramentas e as demandas da sociedade globalizada. Nas dimensões dos recursos para o agir, percebemos que o PIBID é um cenário no qual seus atores mobilizam, mais recorrentemente, o agir com ferramentas, o agir inclusivo e o agir afetivo, uma vez que há uma preocupação dos bolsistas com as adaptações das ferramentas em relação aos alunos com NEE (e outros). Ademais, o agir inclusivo se dá também no uso de ferramentas tecnológicas para a inserção dos alunos em um mundo globalizado.

A seguir, passemos para a análise dos trechos referentes às dimensões motivacional e intencional, em equilíbrio, do CT3.

Dimensão motivacional e Dimensão intencional
<p>Fragmento (5): Após quatro períodos no curso, fiquei pensando sobre o que estava faltando para que eu me sentisse mais realizado como aluno e qual o conhecimento viria a me ajudar ainda mais em minha trajetória. Hoje, confirmo que <i>o que de fato me falta é experiência</i> em sala de aula. O PIBID veio para mim como uma proposta de desenvolvimento e (...) <i>vi nele a fonte de conhecimento que me é mais carente nesse processo de maturação.</i></p> <p style="text-align: right;">Adalberto (Fevereiro)</p>
<p>Fragmento (6): O PIBID para mim foi um lar. Abstrato, mas foi. <i>Nele me senti acolhido, apoiado e sempre capaz de fazer mais, buscando me adaptar e fazer melhor quando possível e necessário.</i> Só tenho muito a agradecer! <i>As lembranças do projeto e a raiz que ele deixou em mim, eu vou levar pra sempre.</i></p> <p style="text-align: right;">Sullivan (Novembro)</p>

No fragmento (5), Adalberto textualiza sobre um momento passado a fim de avaliar sua trajetória como profissional.

Entendemos que a sua *falta de experiência* se enquadra na dimensão motivacional do agir, uma vez que ela foi um motivo para adentrar ao Programa. Neste caso, o PIBID funciona como uma *fonte de conhecimento* que oportunizou a experiência que o faltava, desencadeando o seu desenvolvimento profissional necessário: *vi nele a fonte de conhecimento que me é mais carente nesse processo de maturação.*

No fragmento (6), Sullivan escreveu seu último relato de 2017 fazendo uma reflexão sobre o PIBID e sua abrangência. Sullivan nos faz perceber que o PIBID não é apenas um programa de incentivo à docência, mas sim *um lar*, um abrigo no qual os seus atores podem ser acolhidos e apoiados (*Nele me senti acolhido*). No fragmento (6), podemos inferir o pertencimento e a legitimação de Sullivan ao coletivo do PIBID, visto por ele como uma oportunidade de desenvolvimento profissional que representou sua redescoberta, o que dialoga com Adalberto no fragmento (5). As reflexões de Sullivan nos demonstram a amplitude e o impacto do PIBID na sua trajetória formativa, que perdurará futuramente: *As lembranças do projeto e a raiz que ele deixou em mim, eu vou levar pra sempre.*

Ao analisarmos os movimentos entre os planos individual e coletivo das dimensões motivacional e intencional, chegamos ao ponto de constatar que os bolsistas possuem suas razões pautadas em um contexto social que desencadeiam intenções para

um agir no mundo (a falta de experiência e a busca para supri-la). Além disso, em seus últimos relatos, vale destacar o fato de que os bolsistas revelaram-se como protagonistas do seu agir, legitimando sua voz como professores ao passo em que assumem para si a experiência positiva do Programa. Com esses fragmentos, é visível o impacto do PIBID na trajetória profissional, uma vez que os bolsistas encontram suas razões para agir para além do Programa, o que possivelmente garante um olhar mais crítico para sociedade na qual se pretende ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, defendemos que o PIBID atua como um cenário favorável de interações simbióticas cujas representações são valorizadas por meio de práticas discursivas (MACHADO, 2004) que possibilitam a minimização dos anseios por meio do pertencimento do coletivo.

Desse modo, ao observamos o conteúdo temático da *interação com os actantes do contexto escolar*, evidenciamos a predominância da dimensão intencional. Nos primeiros momentos no PIBID, os bolsistas se encontravam em uma teia de desejos e expectativas, havendo a preocupação com o planejamento para com os alunos. Observamos também a presença da mobilização de capacidades afetivas com a finalidade de se relacionar com as outras pessoas, sejam os colegas de trabalho, ou os alunos da es-

cola. Concluímos que a necessidade de estabelecimento de vínculos situa o PIBID em um espaço que promove o agir afetivo, na qual a interação com o outro é essencial no desenvolvimento da atividade.

Em relação ao conteúdo temático do *uso de ferramentas pedagógicas: planejamento e intervenções*, evidenciamos a predominância de um agir regulado pelas ferramentas de trabalho que se desdobra em duas outras formas de agir (afetivo e inclusivo). A prova representa uma ferramenta de trabalho na qual demanda um maior cuidado na flexibilização, elaboração e aplicação. Além desta, o uso de novas tecnologias representa um agir inclusivo e inovador que a profissão docente requer, uma vez que alunos precisam estar incluídos no mundo globalizado. Ao dirigir tais ferramentas para alunos com NEE, os bolsistas desenvolvem um agir afetivo, e (também) inclusivo, em receber, compreender e tolerar.

Na discussão do conteúdo temático acerca das *reflexões sobre a formação e as imposições do meio de atuação*, os bolsistas trouxeram a dimensão motivacional e intencional em equilíbrio. É neste conteúdo temático que os bolsistas demonstram momentos de avaliação sobre a experiência do PIBID, harmonizando sua voz junto aos momentos de prospecção profissional. Os bolsistas revelam que a falta de experiência é algo presente na trajetória profissional como aluno da graduação, trazendo o PIBID como

um elo que une universidade e escola. Ademais, concluímos que o PIBID é um panorama de representações sobre a vida e, ao textualizar sobre ela, os bolsistas deixam à mostra suas emoções internas como medos, sucessos e desejos, que funcionam como formas de controle de gerenciamento de ações.

Após investigar o agir docente de bolsistas no PIBID, chegamos a conclusão de que a formação docente requer um balançamento das dimensões do agir, o que nos remete a defender que o fim das situações não depende somente dos professores, mas sim de um trabalho conjunto maior, de origem social, que advém de negociações de representações que desencadeiam o pensamento e o agir humano. O trabalho de ensinar é assumir o controle de situações sem deixar que as emoções ou os determinantes externos sociais tomem conta por completo. Acreditamos que, não adianta dominar técnicas e métodos se os problemas não são entendidos, os sentimentos compreendidos e as experiências compartilhadas. Os professores precisam ser ouvidos, não para serem supridos de algo que lhes faltam, mas sim para tecer diálogos de compreensão diante da opacidade e complexidade da docência. Se antes entendemos que a sala de aula é um leque de diversidade, devemos entender que cada professor também o é, e só ele pode nos dizer como as coisas.

Capítulo 11

SOZINHA OU COM O OUTRO?: UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA ACERCA DO TRABALHO DE ENSINO DE DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janine dos Santos Rolim

INTRODUÇÃO

O presente capítulo consiste no recorte de uma pesquisa⁶⁷ de maior extensão e compõe o conjunto de textos produzidos por membros do Grupo de Estudo em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq) da Universidade Federal da Paraíba (doravante UFPB). No âmago das discussões que atravessam a atividade do professor (MACHADO, 2004, 2007), sobretudo nesta última década (REICHMANN; GUEDES-PINTO, 2018), damos destaque à busca por visibilidade e compreensões acerca da atuação de professores de Língua Inglesa no contexto da Educação Infantil.

Logo, este estudo tem como propósito central investigar as representações de duas professoras de Língua Inglesa quanto às prescrições constitutivas do seu trabalho de ensino, no contex-

67 Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre no dia 27 de fevereiro de 2020, com título “Atividade de ensino e educação infantil: representações de duas professoras de língua inglesa acerca do seu métier na primeira etapa da educação básica” e sob orientação da Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado.

to da Educação Infantil, como também no que diz respeito à relação que essas prescrições estabelecem com o coletivo profissional dessas trabalhadoras.

Para tanto, respaldamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), para a *análise do agir comunicativo verbal* (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) das professoras colaboradoras, bem como nas contribuições das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; BUENO, 2009; CLOT, 2007, 2010), para problematizarmos questões relativas a conceitos, tais quais: gênero profissional, coletivo de trabalho, trabalho prescrito, realizado e real etc. Os princípios que subjazem ao ISD e às Ciências do Trabalho têm fomentado estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada (doravante LA), campo de estudo no qual a nossa pesquisa se desenvolve e busca diálogos.

1. LA, ISD E CLÍNICA DA ATIVIDADE: PRINCÍPIOS TEÓRICOS BASILARES

Se por muito tempo o trabalho dos professores de língua era compreendido a partir do viés da “aplicação da Linguística⁶⁸” (MOITA-LOPES, 2009), o final do século XX e início do século XXI

68 No artigo intitulado “Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar”, publicado em 2009, Moita-Lopes apresenta uma síntese acerca das “viradas” epistemológicas sofridas pela LA desde a sua constituição até a primeira década do século XXI.

marcaram grandes reviravoltas no modo como o ensino/aprendizagem de línguas passou a ser compreendido.

Já não se trata mais de pôr em prática métodos decorrentes de formulações e abordagens linguísticas específicas, mas de pensar em uma LA que vá ao encontro da *práxis*; ou melhor, uma LA crítica (LAC) (PENNYCOOK, 1998), cujas características nos direcionam a uma compreensão de uma LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006), ultrapassando limites disciplinares e em paralelo com as diversas transformações da sociedade contemporânea, sobretudo no final desta segunda década do século XXI.

A LA contemporânea nos provoca a olhar para a nossa atividade, e aqui nos direcionamos à atividade de ensino, não só em relação às práticas culturais, políticas, históricas do nosso povo, mas também a partir de uma perspectiva global, da “pluriversidade do conhecimento e da compreensão” (MIGNOLO, 2003 apud MOITA-LOPES, 2006, p. 89). Para tanto, sustentamos nosso estudo na abordagem teórico-metodológica do ISD, cujo foco investigativo se debruça sobre a relação que a linguagem estabelece com os processos de desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), e tem ocupado um lugar teórico basilar para as inúmeras pesquisas desenvolvidas na área da LA.

Podemos dizer que o ISD se constitui como uma abordagem transdisciplinar (BRONCKART, 2015), alimentando-se de estudos desenvolvidos no âmbito das ciências humanas, como

também das ciências sociais⁶⁹, numa tentativa de alcançar respostas aos seus anseios pela

compreensão do desenvolvimento e funcionamento psíquico e social dos seres humanos, priorizando, dessa forma, a análise das atividades que são planificadas, normatizadas e avaliadas na e pela linguagem (MEDRADO, 2011, p. 28).

No que diz respeito às contribuições das Ciências do Trabalho para a atividade de ensino, Machado (2007) chama a nossa atenção para os conceitos de trabalho prescrito e realizado apresentados pelos ergonomistas franceses. De forma concisa, o trabalho prescrito envolve “[...] a tarefa dada, *prescrita* pela instituição” (LOUSADA, 2004, p. 275, grifo da autora), enquanto o trabalho realizado designa a atividade que “corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável [...]” (AMIGUES, 2004, p. 39, grifo do autor).

Entretanto, haveria uma distância entre esses dois conceitos que, em seus estudos, Clot (2007, 2010) a definiu como sendo *o real da atividade*. O real da atividade se relaciona com “[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos [...]” (CLOT, 2007, p. 116).

69 Na psicologia, através dos estudos desenvolvidos por Vygotsky e Leontiev; na linguística saussuriana; na sociofilosofia de Habermas e de Ricoeur; na filosofia da linguagem, com os estudos de Bakhtin/Volochinov; entre outras –, para compreender o papel desempenhado pelas práticas de linguagem no desenvolvimento humano (PÉREZ, 2014).

Ainda, para Clot (2007), o trabalho se inscreve numa outra história, “[...] uma história coletiva cristalizada em gêneros sociais [...]” (p. 74). Nesse sentido, considerando os estudos de Bakhtin (2000[1977]) acerca dos gêneros do discurso, Clot preconiza a concepção de gênero profissional ao refletir sobre a existência de uma parte subentendida da atividade. Segundo o autor, essa parte subentendida se configura como um conhecimento tácito àqueles pertencentes a um mesmo universo contextual ou, nesse caso, trabalhista. Os trabalhadores compartilham de uma *senha*, cujo acesso a ela só é possível mediante pertencimento “ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, 2007, p. 41, grifo nosso), o que torna possíveis vivências harmônicas com outros colegas de profissão, em outras palavras, com profissionais que integram o seu coletivo de trabalho.

É, portanto, com base nesses conceitos, até então apresentados, que seguimos delineando a nossa proposta de compreensão do trabalho docente das duas professoras colaboradoras desta pesquisa. A seguir, tecemos breves comentários acerca dos eixos norteadores da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

1.1 A Educação Infantil

No que diz respeito, então, à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) nos informa que ela se constitui como “parte integrante da Educação Básica [...]”

[e atende] a faixa etária de zero a 5 anos” (BRASIL, 2018, p. 35). Nessa primeira etapa escolar, as crianças são encorajadas a socializar com outras crianças, com os pedagogos e, também, a participar de atividades lúdicas que simbolizam vivências familiares e conhecimentos construídos no contexto sócio-histórico-cultural, na qual a comunidade dessas crianças está inserida. Em outras palavras, a atividade de ensino inclina-se, portanto, à promoção de práticas escolares associadas ao vínculo “educar e cuidar” (BRASIL, 2018, p. 36).

Tomando como base o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a BNCC reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos e, assim, apropria-se dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas (as interações e a brincadeira) apresentados no artigo 9º, também das DCNEI (2009), para formular seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão ser assegurados às crianças na Educação Infantil. São eles: i) conviver; ii) brincar; iii) participar; iv) explorar; v) expressar-se; e vi) conhecer-se (BRASIL, 2018).

Sob essa ótica, em se tratando de formação de professores⁷⁰ de Língua Inglesa, o trabalho desses profissionais na Educação Infantil se esculpe como parcela das novas demandas sociais que precisam ser visibilizadas e questionadas, não só em contex-

70 Cf. Rolim (2020) para ter acesso a uma discussão mais detalhada acerca da formação de professores de Língua Inglesa.

tos de práticas formativas à atividade desses profissionais, como também nos próprios documentos que regem o seu trabalho.

É, portanto, em face a esse cenário que buscamos compreender como as professoras colaboradoras deste estudo interpretam a sua atividade nesse recente contexto de atuação, o da Educação Infantil. Desse modo, havendo apresentado um diálogo entre os princípios que norteiam as bases teóricas desta pesquisa, a seguir, encontra-se o modelo de análise dos textos/discursos construído pelo ISD para a análise do *agir comunicativo verbal*.

2. A PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA DE ANÁLISE TEXTUAL

Para o ISD, “[...] as diferentes interpretações do agir encontram-se construídas *nos e pelos* textos, que têm o poder de *configurar a ação* humana” (BRONCKART apud MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35, grifos dos autores).

Desse modo, o ISD nos apresenta um modelo de análise descendente dos textos/discursos, considerando o seu contexto de produção, bem como as operações psicológicas realizadas pelo agente durante a situação de comunicação e “[...] a ocorrência das unidades linguísticas em relação a sua frequência” (CRISTOVÃO, 2008, p. 7). Segundo Bronckart (1999), “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o que [se chama] de *folhado textual*” (BRONCKART, 1999, p. 119, grifo do autor). São eles: a infraestrutura geral do

texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Entretanto, acompanhando a reorganização, apresentada por Bronckart e Machado (2004), dos elementos que compõem as camadas do folhado, esses mecanismos se encontram organizados em níveis, quais sejam: *o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir)*.

Visando os objetivos elencados na construção deste capítulo, priorizamos a explanação, ainda que sucinta, do segundo nível de análise textual⁷¹, a partir de Machado e Bronckart (2009), a saber: *o nível enunciativo*. A análise do *nível enunciativo*, por sua vez, debruça-se sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa. Segundo Machado e Bronckart (2009), esses mecanismos são referentes às marcas de pessoa, revelando, por exemplo, “*o estatuto individual ou coletivo que é atribuído a um determinado agir*” (p. 59, grifo dos autores); aos dêiticos (espaço-temporal); às marcas de inserção de vozes; aos modalizadores de enunciado (categorizados em modalizações lógicas, deônticas e/ou apreciativas); aos modalizadores subjetivos e adjetivos.

A partir do posicionamento enunciativo, torna-se possível a identificação da “[...] visão externa do narrador, visão introjetada em um personagem [...] ou combinações desses tipos de pontos de vista” (BRONCKART, 1999, p. 325). Desse modo, cabe a

71 Cf. Texto de dissertação na íntegra (ROLIM, 2020).

nós melhor compreendermos quais são essas marcas de inserção de vozes e os tipos de modalizadores que a elas são imputados.

Bronckart (1999) define as vozes como “[...] as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (p. 326), que se dividem em: *vozes dos personagens*; *vozes sociais*; e *voz do autor empírico*. Já no que diz respeito às modalizações, por sua vez, estas “pertencem à dimensão *configuracional* do texto” (BRONCKART, 1999, p. 330, grifo do autor). Tomando como base os estudos da teoria dos três mundos de Habermas (1987), Bronckart (1999) classifica as modalizações em suas quatro funções, a saber: as modalizações *lógicas*, as modalizações *deônticas*, as modalizações *apreciativas*, e as modalizações *pragmáticas*.

Considerando, desse modo, a análise do texto/discurso referente às compreensões que as nossas professoras colaboradoras nos apresentam, no que diz respeito à sua atuação em contexto educacional infantil, a partir do trabalho com a Língua Inglesa, a seção seguinte apresenta a contextualização dos procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento deste estudo.

3. CONSTRUINDO A PESQUISA: UM OLHAR SOB OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa⁷² se organiza a partir de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo-interpretativista, visto que nos utilizamos dos textos/discursos (BRONCKART, 1999) das professoras colaboradoras para melhor compreendermos os significados que elas atribuem à sua prática docente.

Sendo assim, no que se refere ao âmbito investigativo, este estudo se desenvolveu no contexto da Educação Infantil, mais especificamente, com relação à atividade educacional de duas professoras de Língua Inglesa que atuaram em uma mesma escola privada, porém em unidades diferentes, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, no ano de 2018. A instituição conta com um programa bilíngue de ensino desde os anos iniciais do Ensino Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I.

Objetivando salvaguardar a identidade das participantes, na transcrição dos seus textos/discursos, atribuímos-lhes os seguintes nomes fictícios, a saber: *Malala* e *Zilda*. A pesquisadora, por sua vez, é referenciada por meio de *PP*. Havendo, então, determinado o contexto investigativo desta pesquisa e seus participantes, compomos o nosso *corpus* de análise mediante os seguintes passos, quais sejam: i) a entrevista; ii) o grupo focal

72 Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Número do parecer: 3.427.239.

(doravante GF) e iii) a transcrição dos textos/discursos das professoras colaboradoras, mediante sua participação no GF.

A seguir, encontra-se a análise dos nossos dados.

4. ANÁLISE DO AGIR LINGUAGEIRO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

A análise dos nossos dados se pauta na perspectiva teórico-metodológica do ISD, mais especificamente, as *vozes, modalidades e índices de pessoa* (BRONCKART, 1999), e também com base nos princípios difundidos pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010). Com o propósito de alcançarmos respostas para o nosso objetivo inicial e respeitando os limites de extensão deste capítulo, optamos por apresentar uma análise referente às prescrições e ao acompanhamento dados às professoras colaboradoras, os quais configuram o trabalho de ensino dessas profissionais de Língua Inglesa nesse contexto educacional específico, o da Educação Infantil.

Sendo assim, os próximos segmentos nos apresentam diferentes vozes prescritoras da atividade das professoras, as quais ora lhes oferecem suporte e acompanhamento ora as impedem de realizar determinadas ações. Vejamos a seguir:

Segmento 01

Malala: [[“ah... isso não tá dando...” **PP:** [[você () repensa a partir do que esses alunos também... **Malala:** isso... do que eles dizem... **PP:** dizem, né? **Malala:** eles são meio que o termômetro... de certa forma... “ah... isso funciona... isso não funciona...”

A presença da voz de personagem, ou seja, da voz das crianças no texto da professora Malala nos sinaliza para uma atividade que, também, é regulada pelos alunos. Em outras palavras, em seu texto/discurso, as crianças se configuram como prescritoras do trabalho dessa professora e, ainda, se constituem como indicadores do funcionamento, ou não, da sua prática de ensino. Elas direcionam a professora para um agir diferenciado, de tal modo que, ao repensar sua prática, Malala ressignifica algumas ações, como textualizadas por ela: [“*ah... isso não tá dando...*”]. Inferimos essa representação de Malala também através do uso do substantivo *termômetro*, utilizado por ela para se referir às crianças. Nesse segmento, embora a voz dos alunos expresse uma avaliação da atuação dessa professora, ela não a interpreta como um aspecto negativo e/ou conflituoso, mas a ressignifica para atribuir sentido à sua atividade e ao seu planejamento.

Se levarmos em consideração as reflexões estabelecidas por Moita Lopes (2006, 2009), com relação às *vozes do sul* e as relacionarmos ao *trabalho do professor* (MACHADO, 2004, 2007) e à sua *prática reflexiva* (MEDRADO, 2011), compreenderemos que não só os professores enfrentaram – e ainda enfrentam – uma desvalorização e um apagamento do seu valor, quando relacionados a atividades de outros profissionais na sociedade, como também os alunos. Todavia, esses “outros óculos” (MACHADO, 2007) que nos ajudam a compreender a atividade do professor,

do mesmo modo que nos conferem uma nova percepção de ensino como trabalho, também posicionam os alunos em um lugar de (res)significações para o agir desses profissionais.

Quando se trata, por sua vez, de outras vozes prescritoras à sua atividade, como é o caso da voz de personagem atribuída às coordenadoras pedagógicas que orientam o seu trabalho na escola, as representações das nossas professoras colaboradoras nos dão acesso a alguns desafios, que podem ser interpretados por nós como uma linha tênue entre uma atividade conflituosa e equilibrada que as guiam por um processo de desenvolvimento profissional. Observemos o segmento 02:

Segmento 02

Malala: porque:: a gente:... como a/... /.../ nós somos... digamos... terceirizadas na escola ((risos)) **PP:** uhum. **Malala:** então... a gente não é funcionária da escola... então... a gente meio que fica muito na:... quietinha... assim... a gente só OBEDECE ((risos)) **PP:** uhum... **Malala:** o que nossas coordenadoras orientam.

A princípio, percebemos que a professora Malala nos revela em seu texto, através de conjugações procedentes do verbo *ser*, tanto na afirmativa quanto na negativa (*somos; não é*), a sua, e também da professora Zilda, insubordinação à escola na qual trabalham. Temos acesso a essa informação mediante o uso da locução pronominal *a gente* e do pronome pessoal *nós*.

Contudo, a nosso ver, a locução pronominal e o pronome pessoal não representam um distanciamento por parte de Malala, com relação ao que está sendo dito, mas um pertencimento dela e da professora Zilda a um outro coletivo de profissionais que atua

na escola, mas que não é de responsabilidade dessa instituição, ou seja, o coletivo dos professores terceirizados. Com relação à terceirização do ensino, parece-nos que estamos indo na contra-mão daquilo que os linguistas aplicados contemporâneos têm difundido nestas duas últimas décadas (MOITA LOPES, 2006, 2009, 2013). E, linguisticamente, analisando o texto/discurso das professoras Malala e Zilda, podemos verificar que não há uma liberdade de ação autônoma, em termos, sobretudo, de diálogo acerca da sua atividade na instituição. Os verbos *fica* e *OBEDECE* – este último em caixa alta para representar a ênfase dada pela professora – modalizam logicamente a fala da professora Malala e nos sugerem uma atividade regrada pela orientação das coordenadoras que gerenciam o trabalho dos profissionais que são contratados e oferecidos ao serviço terceirizado.

Todavia, no que diz respeito ao diálogo estabelecido entre o coletivo de profissionais que integram a comunidade de trabalhadores no contexto em que são desenvolvidas as atividades das professoras colaboradoras desta pesquisa, podemos ter acesso, a seguir, a outras interpretações suas com relação à assistência no interior dessa instituição de ensino.

Segmento 03

Malala: porque lá tem a professora e tem uma assistente... não sei se lá em ((a professora citou o nome do bairro onde a escola se localiza))... também tem ((dirigindo-se à outra professora no grupo focal))... **Zilda:** é a professora e a assistente... **PP:** elas ficam na sala com vocês? **Malala:** então... quando eu levo pra sala de vídeo... por exemplo... aí vai eu e a assistente **PP:** mhm... **Malala:** às vezes tem alguém/ menino chorando... aí tem que ficar no colo... é... mas quando é na sala... aí ficam as três

Neste segmento, observamos quatro figuras importantes na trama que constitui o trabalho de ensino da Língua Inglesa nessa instituição e, em especial, nesse contexto da Educação Infantil, quais sejam: *a professora de Língua Inglesa, a professora polivalente (pedagoga), a professora assistente, e os alunos*. Ademais, no que se refere a esses personagens, podemos conferir aos três primeiros o estatuto de coletivo; cada um desenvolvendo uma atividade que vai ao encontro das funções relativas ao gênero profissional do qual fazem parte, mas de modo a estabelecer um elo de apoio aos outros coletivos.

Em seu texto, Malala nos informa sobre a existência de um acompanhamento durante as suas aulas. Ela nos explica, a partir das modalizações lógicas *quando eu levo pra sala de vídeo..., aí vai eu e a assistente e às vezes tem alguém/ menino chorando...*, sobre o papel da assistente, mesmo em outros ambientes diferentes da sala de aula regular, que nos parece ser o de auxiliar as professoras com as crianças que requerem uma atenção mais próxima da função desempenhada pela família. Podemos inferir isso quando a professora Malala textualiza *aí tem que ficar no colo...* (modalização deôntica), afastando-se dessa função.

A partir dessa representação da professora Malala, podemos compreender que a instituição se preocupa em oferecer um ensino que vá ao encontro do que é esperado pelos documentos oficiais que regulam a atividade docente no contexto de Ensino

Infantil, sobretudo levando em consideração a promoção da prática do *cuidar* (BRASIL, 2018). O *colo*, no texto/discurso da professora Malala, dá-nos acesso a essa informação. Inferimos, portanto, que, embora a escola e seus administradores compreendam e proporcionem o vínculo do cuidar e educar, essa compreensão nos parece fragmentada.

É uma fragmentação em dois polos: i) o cuidar, cuja responsabilidade recai sobre as profissionais assistentes; e ii) o educar, que se refere ao trabalho de ensino tanto das professoras polivalentes quanto das professoras terceirizadas de Língua Inglesa. Nesse caso, podemos dizer que, mesmo às professoras formadas em curso de Pedagogia, são disponibilizadas assistentes para auxiliá-las em suas atividades em sala de aula, não sendo uma exclusividade apenas das professoras de Língua Inglesa. Essa informação pode ser acessada por meio das modalizações lógicas *porque lá tem a professora e tem uma assistente e é a professora e a assistente*, referindo-se a ambas as instituições.

Na próxima seção, anunciamos algumas considerações finais deste estudo, de modo a apresentar aos leitores os resultados alcançados com a análise das representações das professoras colaboradoras, no que diz respeito ao seu trabalho de ensino no contexto da Educação Infantil e a sua relação com o nosso objetivo inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Concluimos este capítulo observando que as professoras colaboradoras encontram um maior suporte para o desenvolvimento das suas atividades nos coletivos referentes às professoras polivalentes (pedagogas), bem como às professoras assistentes que também atuam na escola.

Depreendemos, a partir da análise desses segmentos, uma atividade pouco assistida. Em outros termos, há suporte, mas faz-se necessário um maior engajamento de todos esses múltiplos coletivos. De acordo com os estudos desenvolvidos pelo psicólogo do trabalho Clot (2010), a capacidade de agir conjuntamente está relacionada não só ao trabalho de reorganização do trabalho coletivo, mas uma reorganização pautada também na atenção dada ao estilo individual de cada trabalhador diante do real, isto é, a capacidade de ressignificar a tarefa prescrita.

Sob essa perspectiva, constatamos que, embora os múltiplos coletivos apresentados pelas professoras colaboradoras atravessem o seu trabalho de ensino, o seu desenvolvimento profissional não se justifica somente pela existência deles, mas, sobretudo pela possibilidade de liberdade para agir também em sincronia com cada um desses coletivos referenciados. Acreditamos que, apesar de escassa, há sim liberdade de ação coletiva.

Capítulo 12

AS DIFERENÇAS QUE FIZERAM DIFERENÇA: FORMANDO PROFESSORES INCLUSIVOS

Dennis Souza da Costa

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada, tal qual a conhecemos hoje, tem cada vez mais ampliado seus limites fronteiriços, estendendo-se a novos lugares que, inicialmente, não se constituíam campo de interesse dos estudos das ciências da linguagem (MENEZES; SILVA; GOMES, 2015). Essa expansão de seus contornos está atrelada, sobretudo, a uma compreensão de que as práticas de linguagem devem ser analisadas em consonância com as diversas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas vivenciadas pela sociedade contemporânea nos últimos tempos (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998 apud FABRÍCIO, 2006).

Uma Linguística que não se preocupa com o que acontece no mundo real, ou apresenta, em seu projeto epistemológico, poucas implicações para a vida contemporânea, torna-se obsoleta para a sociedade (RAJAGOPALAN, 2006). Por essa razão, percebemos a necessidade de ressignificarmos o sujeito social “[...] em sua heterogeneidade, fluidez e mutações” (MOITA LOPES 2015, p. 21), pois quer seja na pesquisa ou na vida social,

difícilmente “[...] as pessoas se moldam em formas” (MOITA LOPES, 2006, p. 15).

De fato, além de ressignificar o sujeito social, as pesquisas em LA na contemporaneidade têm buscado com maior veemência compreender as situações do mundo real, a partir de teorizações que lhes são próprias, advindas de sua reconfiguração enquanto área indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; 2015). Para construir teorizações que respondam às necessidades da sociedade atual, entendemos, assim como Moita Lopes (2006), que a LA precisa voltar seus olhares, sobretudo, para as minorias marginalizadas nas pesquisas, com o intuito de compreender as práticas sociais desses indivíduos a partir de suas próprias vozes e anseios.

Esse posicionamento na LA vai ao encontro das lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência que têm abraçado o discurso *nada sobre nós, sem nós*, utilizado comumente nos últimos anos para exprimir a ideia de que nenhuma política pública e/ou ato de inclusão deve acontecer sem considerar a participação direta dos indivíduos a quem se destina, isto é, as pessoas com deficiência afetadas por essas políticas (CHARLTON, 2000). Dito de outra forma, o *nada sobre nós, sem nós* traz consigo a ideia de que, quaisquer que sejam as ações afirmativas, elas terão mais chances de ser eficientes se envolverem as percepções das pessoas-alvo dessas ações.

Considerando-se tal prerrogativa dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e alinhado, concomitantemente, ao entendimento de que, “[...] para se compreender qualquer agir, deve-se ceder voz ao próprio ator” (GURGEL, 2018, p. 7), empreendemos neste estudo uma análise do trabalho de professores de línguas estrangeiras (LE) em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da interpretação e representação na/pela linguagem dos atores que vivenciam tal contexto de trabalho. Mais objetivamente, buscamos investigar como uma experiência de ensino vivenciada por duas professoras de línguas estrangeiras, em um Centro de AEE para pessoas com deficiência visual (DV), se reflete em atividades educacionais realizadas por essas docentes em outros contextos de trabalho.

Ressaltamos que este capítulo consiste de um recorte da dissertação de mestrado do presente autor intitulada *Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier*, defendida em agosto de 2018, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), sob orientação da Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (COSTA, 2018). Este capítulo apresenta a seguinte estrutura organizacional: primeiro, trazemos, na introdução, um diálogo inicial entre a Linguística Aplicada e os movimentos sociais inclusivistas. Em seguida, discutimos, ainda que brevemente, noções centrais do arcabouço

teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e Figuras de Ação, que fundamentam este estudo. Mais adiante, traçamos o trajeto metodológico empreendido, contextualizando nossa investigação para, a partir desse percurso, propormos uma (re)leitura do agir das professoras colaboradoras da pesquisa. Por fim, apontamos nossas considerações finais embasadas nos aspectos identificados nas produções linguageiras das docentes sobre seu trabalho.

O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ISD E AS FIGURAS DE AÇÃO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) busca mostrar que “[...] as práticas linguageiras situadas são os instrumentos principais de desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), preocupando-se precisamente com as práticas de linguagem referentes à formação e construção do conhecimento (capacidades epistêmicas) e às capacidades do agir (praxeológicas) dos seres humanos (BRONCKART, 2006).

Nesse sentido, as significações de linguagem, em constantes transformações, agregadas às demais atividades sociais, desempenham grande papel no desenvolvimento dos indivíduos (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), pois é pela e na linguagem que os indivíduos podem elaborar interpretações sobre as configurações e/ou representações do seu agir ou de outrem (FERREIRA, 2011).

No âmbito das discussões do quadro teórico-metodológico do ISD, Bulea (2016; 2010) propõe a noção de figuras de ação, qualificando-as como as interpretações do agir, nas quais são mobilizados os diferentes tipos de discurso⁷³. Os produtos interpretativos do agir podem ser classificados, segundo a autora, em figuras de: i) ação ocorrência; ii) ação evento passado; iii) ação experiência; iv) ação canônica; e v) ação definição⁷⁴.

Em linhas gerais, podemos dizer que a figura de ação ocorrência tem como principal atributo, na compreensão do agir-referente⁷⁵, o alto grau de contextualização, evidenciado a partir de elementos específicos do agir, em sua natureza particular, como, por exemplo, um tal professor, de tal disciplina, lecionando em tal escola, em tal turma e turno (BULEA 2010).

Já a figura de ação evento passado consiste na compreensão do agir a partir de um olhar retrospectivo, sem relação de continuidade com o momento da produção de linguagem interpretativa e o agir evocado. Configura-se como um recorte seletivo “[...] de uma unidade praxeológica, identificada, saliente e ilustrativa do agir (BULEA, 2016, p. 200).

73 Um maior detalhamento dos tipos de discursos e demais aspectos do folhado textual proposto por Bronckart (1999) pode ser conferido em Medrado e Reichmann neste volume.

74 As figuras de ação propostas por Bulea (2016; 2010) são discutidas também nos textos de Rosycléa Dantas e Giuseppe Dantas neste volume.

75 Termo utilizado por Bronckart (2008, p. 120) para designar “[...] qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”.

Por sua vez, a figuração ação experiência se caracteriza por uma compreensão do agir de modo cristalizado, na qual a ação-referente se apresenta de forma sedimentada a partir de um balanço do estado atual do actante⁷⁶ em relação às múltiplas vivências da tarefa. Ressalta-se também que a ação experiência, por ter caráter abstrato, se apresenta descontextualizada, sendo, sempre suscetível à recontextualização diante de cada situação singular (BULEA, 2010).

A figura ação canônica se traduz em uma apreensão do agir-referente também abstrata e a-contextualizada, sendo, porém, representado essencialmente em discurso teórico pelo actante. Tem-se ainda uma lógica da tarefa diretamente relacionada às normas emanadas por instâncias institucionais externas (BULEA, 2016).

Por fim, a figura de ação definição consiste em um entendimento do agir-referente como passível de reflexão ou como mecanismo no qual o actante ressignifica seu agir. Não há presença de um contexto imediato, o que a caracteriza como descontextualizada, nem de actantes, gestos ou atos em sua tematização (BULEA, 2010).

Nesse cenário, acreditamos que as colaboradoras da nossa pesquisa, ao interpretar o seu agir, nos permitem não apenas acessar aspectos do seu trabalho, como também identificar efei-

76 Tem-se por actante qualquer indivíduo implicado no agir-referente (BRONCKART, 2008).

tos de desenvolvimento socioprofissional a partir de análises do seu agir, materializadas na e pela linguagem (PEIXOTO, 2011).

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e surge, em um primeiro momento, a partir de uma revisitação ao *Corpus Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI)*, formado por dados gerados durante seis anos (2009-2014) de projetos de Iniciação Científica, relacionados à temática de processos de ensino e aprendizagem de línguas em contextos especializados e/ou inclusivos da pessoa com deficiência visual. Para maior detalhamento do *corpus*, sugerimos a consulta ao texto integral da pesquisa⁷⁷ de mestrado, do qual o presente capítulo é fruto.

A partir da revisitação ao *corpus*, selecionamos os vídeos de aula gravadas em um Centro de AEE, a saber, o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), que serviram de pano de fundo para a elaboração do nosso roteiro de entrevista e, por conseguinte, para a reflexão do trabalho docente no contexto de ensino do ICPAC.

Participaram como colaboradoras da pesquisa duas professoras de LE – Rosy, professora de língua inglesa, e Nathy⁷⁸,

77 A referida pesquisa foi certificada e aprovada para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, sob Parecer de número 2.312.443.

78 Rosy e Nathy são abreviações dos nomes reais das participantes, que demonstraram interesse em ter essas nomenclaturas para identificação na pesquisa.

professora de espanhol, cujas aulas foram observadas a partir dos vídeos gravados, para, posteriormente, conduzirmos as entrevistas.

Sobre o perfil das docentes, cabe ainda dizer que a professora Rosy, 28 anos, era graduada em Letras-Ingês e especialista em Linguagem e Ensino, assim como em Educação Inclusiva. Além disso, tinha mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB) e realizava doutorado em Linguística Aplicada pelo referido programa de pós-graduação. Por sua vez, a professora Nathy, 36 anos, era graduada em Ciências Econômicas e em Letras-Espanhol. Além de mestre em Linguística pelo PROLING, da UFPB, Nathy lecionava no curso de graduação em Letras-Espanhol, como professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *campus* Monteiro.

Os textos produzidos pelas professoras, na situação de entrevista, foram analisados a partir de uma abordagem descendente, conforme propõe o ISD, sendo tais textos organizados a partir dos conteúdos mobilizados em suas falas e em consonância com aspectos do folhado textual e com as figuras de ação sugeridas em Bulea (2010).

PERCEBENDO DIFERENÇAS NA INCLUSÃO

Ao centrarmos os olhares nas produções linguageiras de Rosy acerca da sua experiência de trabalho como professora do curso de graduação em Letras-Inglês, na UEPB, percebemos que o seu agir é fortemente afetado pelo ofício que a docente exerceu no ICPAC, principalmente no que se refere ao compromisso que ela assume para si de sensibilizar os alunos graduandos para as questões relacionadas à inclusão, como indica o excerto 01 a seguir:

Excerto 01

então eu sempre buscava construir nas minhas aulas temas que trouxessem essa reflexão para os alunos que eram professores em formação inicial/ então eu acho que afetou muito essa coisa da formação/ então não só nas aulas eu tinha disciplina de prática pedagógica que me dava mais oportunidade de refletir sobre isso, né? mas as próprias disciplinas de língua/ então, por exemplo... cada um tinha que ler um conto na disciplina.../ então assim, eu sempre indicava aqueles contos que tivessem alguma questão de pessoa com deficiência, entendeu?/ que os meninos conheçam os textos de Helen Keller/ então assim, eu sempre busquei enquanto formadora proporcionar pra eles experiências ali naquele contexto de formação inicial/ que eles pudessem levar.../ construir essa experiência da pessoa com deficiência...

Professora Rosy

Por meio de relato interativo, Rosy retrata sua experiência de ensinar na graduação, indicando que a formação de professores, objetivo central de sua atividade de trabalho nesse contexto de ensino, foi um dos aspectos mais afetados pela sua vivência no Instituto (*afetou muito essa coisa da formação*). A professora, independentemente das disciplinas que ministrava, fossem elas *de prática pedagógica* ou *as próprias disciplinas de língua*, tentava

sempre explorar a inclusão escolar em suas aulas, por meio de temas que trouxessem essa reflexão.

De forma disjunta e implicada em seu relato, a professora menciona os modos como realizava a reflexão acerca da inclusão em suas aulas, se colocando como principal responsável (*eu sempre buscava, eu botava, eu sempre indicava, eu sempre busquei*) em abordar a temática com seus discentes, representados por *alunos, meninos e eles*, com vistas a construir nos futuros professores *essa experiência da pessoa com deficiência*. Uma das estratégias que a professora relembra nas disciplinas de ensino de língua inglesa é a leitura de contos que oportunizavam a reflexão sobre inclusão, como era o caso de textos que traziam a personalidade *Helen Keller*⁷⁹.

Independentemente das ações realizadas pela docente para explorar a temática da inclusão, o fato é que a prática pedagógica de sensibilizar os futuros professores a incluir se evidencia como uma cristalização do agir de Rosy (ação experiência), marcada fortemente pelo uso do advérbio *sempre*, em *eu sempre buscava construir, eu sempre indicava aqueles contos e eu sempre busquei enquanto formadora*. Ademais, evidencia-se no texto da professora a presença, ainda que escassa, de modalizações deônticas, em *tinham que ler e tinha que ler*, reforçando a necessidade

79 Pessoa surdocega mais famosa da história contemporânea, que se tornou escritora, conferencista e ativista social pela causa de indivíduos com deficiência.

da docente em abordar questões relativas à educação inclusiva em seu fazer pedagógico.

Faz-se mister destacarmos que, embora a ação experiência tenha sido preconizada como um produto interpretativo do agir efetuado “[...] principalmente sob a forma de discurso interativo” (BULEA, 2010, p. 139), o excerto aqui em discussão revela uma compreensão do agir como ação experiência mobilizada essencialmente em relato interativo. A nosso ver, o uso de verbos no pretérito⁸⁰, que marcam a disjunção entre a ação-referente e a actante, e, conseqüentemente o tipo de discurso mencionado, está relacionado ao fato da docente não mais exercer a função de professora formadora de graduandos, no ensino superior.

Outro aspecto na fala da professora que nos chama atenção é a forma com a qual ela diz explorar as questões referentes à educação inclusiva na formação dos graduandos em Letras-Inglês da UEPB, isto é, a partir de *temas* que proporcionem *essa reflexão*, dando mais *oportunidade de refletir* sobre os aspectos da inclusão. Apesar de a professora demonstrar esse compromisso em abordar aspectos da educação das pessoas com deficiência em suas aulas, seus textos parecem revelar a exploração dessa temática somente no âmbito das teorizações, isto é, nas oportunidades de reflexão proporcionada pela docente (*eu sempre buscava construir nas minhas aulas temas que trouxessem essa reflexão para os*

80 Em detrimento de um presente genérico, como é comum na compreensão do agir enquanto ação experiência.

alunos que eram professores), não havendo nenhuma menção de ações que viabilizassem a atuação dos futuros professores de LE em um contexto real de ensino.

Acreditamos que a ausência de oportunidades de prática em contextos de inclusão nos textos da docente está relacionada ao fato de que as disciplinas sob o encargo da professora (Prática Educativa e Língua Inglesa) não eram disciplinas que possibilitavam a vivência de práticas de ensino em contextos reais de atuação. As disciplinas que se ocupavam em possibilitar tais vivências ficavam concentradas nos componentes curriculares de Estágios Supervisionados, o que mostra uma ênfase teórica nos cursos de formação inicial de professores, em detrimento de poucas oportunidades de prática de ensino.

Embora a docente não estivesse encarregada pelas disciplinas de estágio, a vivência dela no ICPAC foi imprescindível para esse olhar sobre a importância de abordar o tema em outras disciplinas, e não apenas naquelas dedicadas ao estágio, o que reitera a importância dada pela professora em *construir essa experiência da pessoa com deficiência*.

Apesar da configuração de suas disciplinas, a professora Rosy sempre buscou mecanismos de construir com seus alunos uma experiência acerca das questões relativas à inclusão de alunos com deficiência. Para ela, a temática da educação inclusiva era algo premente na formação profissional de professores, que a

docente *tentava ao máximo proporcionar a eles*, como podemos ver no excerto 2:

Excerto 02

[...] **era como se eu não conseguisse desvincular isso de mim/** era como se eu sentisse a necessidade de **“gente, vamos aprender sobre isso, é tão necessário”/** e aí, eu entendo hoje assim olhando pra trás (risos)/ eu entendo que **aquilo pra mim fez tanta diferença, sabe?** na minha vida, na minha construção enquanto professora/ fez tanta diferença que eu queria proporcionar também pra eles isso, porque não basta ter o conhecimento e você não **ter essa sensibilização ética para a causa, né?/** então assim, **eu tentava ao máximo proporcionar a eles isso, por esses dois fatores/ tanto porque mexeu comigo, contribuiu pra mim, e eu queria que contribuísse pra eles, como também pra que eles fossem profissionais que conseguissem dar mais acessibilidade aos futuros alunos que eles iriam ter...**

Professora Rosy

Considerando a experiência profissional na educação superior, Rosy, utilizando-se de relato interativo (ação evento passado), ressalta que atuar em um contexto de ensino especializado para pessoas com DV *fez tanta diferença*, isto é, foi tão significativo, que trouxe efeitos não somente em sua vida pessoal (*na minha vida*), mas também em sua formação profissional (*na minha construção enquanto professora*). A *diferença* socioprofissional ocasionada na docente, com narração em pretérito perfeito e imperfeito, ratifica a compreensão, de que a docência é um *continuum* (re)apreender (FREIRE, 2011; MEDRADO, 2017), que não se finda na conclusão da formação inicial. Em outras palavras, a atividade educacional é constantemente avaliada por aquela que a realiza, levando o indivíduo professor a reelaborá-la, para sua maior eficácia, lhe proporcionando desenvolvimento profissional.

No que se refere à agentividade, a professora remete a si mesma exclusivamente pelo uso do *eu*, o que evidencia sua forte implicação na ação, tanto na necessidade que ela sentia de que os professores em formação inicial deveriam vivenciar questões de inclusão de pessoas com deficiência (identificados sob o pronome pessoal de terceira pessoa do plural *eles*), assim como na avaliação que a docente realiza do seu agir em prol da construção dessa experiência, esforçando-se e tentando formá-los enquanto profissionais inclusivo *ao máximo*.

A presença do modalizador pragmático *era como se*, usado duplamente no início do excerto, revela a importância que abordar aspectos da inclusão escolar na formação de professores de LE tem para Rosy, especificamente no que diz respeito às suas intenções do agir (querer-fazer). Na primeira recorrência, *era como se eu não conseguisse desvincular isso de mim.*, a professora retrata a necessidade de contemplar a inclusão dos alunos com deficiência na formação docente como um elemento arraigado em sua própria identidade socioprofissional, ao ponto de que não é possível livrar-se dele, desvinculá-lo de si. Já no segundo momento em que aparece tal modalizador, em *era como se eu sentisse a necessidade de “gente, vamos aprender sobre isso é tão necessário”*, a representação que temos é de uma obrigação. Em outras palavras, a docente compreende o quão imperioso é para si assegurar a reflexão acerca da educação inclusiva na formação

dos futuros professores, por duas razões que ela considera centrais – 1) por ser um aspecto que contribuiu muito para sua atividade de trabalho (*por que mexeu comigo contribuiu pra mim e eu queria que contribuísse pra eles*), e 2) para que os futuros professores fossem capazes de oferecer uma educação acessível a todos (*pra que eles fossem profissionais que conseguissem dar mais acessibilidade aos futuros alunos que eles iriam ter*).

Outro aspecto mencionado na produção linguageira da docente diz respeito a uma *sensibilização ética para a causa* que ela se vê como responsável em construir nos futuros professores de LE. Essa compreensão da docente vai ao encontro de uma postura crítica na Linguística Aplicada que pressupõe que o sujeito professor seja capaz de tomar decisões éticas ao agir no mundo social, refutando toda forma de exclusão e sofrimento humano (MOITA LOPES, 2012). Entendemos que o contato com as diferenças do outro, no dia a dia em sala de aula, é um fator essencial na construção dessa sensibilidade para as necessidades de aprendizagem do outro. É por meio de uma aproximação com o outro, da vivência cotidiana, que podemos nos reconhecer melhor como iguais, em nossas diferenças.

Do mesmo modo que Rosy, a professora Nathy indica que um reflexo da atividade educacional do ICPAC na sua prática de ensino pode ser visto na sua necessidade de construir nos pro-

fessores iniciantes um olhar mais crítico sobre a diversidade em sala de aula, como vemos no excerto 3:

Excerto 03

o impacto maior que teve foi na questão de abordar temas, ou abordar leituras que trabalhem essa questão da inclusão em sala de aula, né?/ querer que os meus alunos que vão ser futuros professores de espanhol eles tenham essa visão mais abrangente do que é uma sala de aula, né?/ não essa visão tão homogeneizada, né?/ meus alunos todos enxergam, todos aprendem, né?/ sempre tentando trazer essa problematização para eles, né?/ de que eles não esperem encontrar aquelas turmas ideais como se diz, né?/ do mesmo jeito eu como professora, né?/ não me iludir achando que todos os meus alunos vão aprender assim muito fácil, muito rápido.../ inclusive as minhas aulas.../ na metodologia das minhas aulas, eu tento com que elas tenham diversas metodologias, pra ver qual delas se adequa melhor... leitura, discussão, exercícios em sala... é que geralmente o que se vê mais é... ao longo do semestre aquela prova escrita, né?.../refletiu na questão de como fazer minhas *avaliaciones*, de como estruturar minhas aulas, de como orientar os meus alunos na hora de fazer as atividades [...]

Professora Nathy

Vemos no excerto 03, do ponto de vista enunciativo, o texto da professora Nathy organizado sob a forma de discurso interativo, no qual a docente se encontra conjunta e implicada nos eventos evocados, trazendo considerações, em uma compreensão cristalizada do agir (ação experiência), sobre dois aspectos principais, resultantes da experiência no ICPAC.

Primeiramente, Nathy menciona que uma de suas preocupações com a formação de *futuros professores de espanhol* repousa em proporcionar aos graduandos um entendimento real da sala de aula, isto é, da diversidade presente nas turmas e não uma *visão tão homogeneizada*. Em segundo lugar, a professora se mostra consciente de que, para ensinar essa diversidade que

constitui seus discentes, é preciso adotar métodos de ensino variados que se adequem às NEE dos alunos com DV. Tratar as diferenças dos alunos com práticas educativas que os homogeneízam seria, na verdade, uma maneira de enganar a si mesma, *achando que todos os [...] alunos [...] vão aprender assim*.

A responsabilidade enunciativa de Nathy, nesse excerto, está presente ao longo de todo o texto e se manifesta através do marcador pronominal *eu* e *me*, assim como nos indicadores de posseção *meus* e *minhas*. Na mesma direção, evidencia-se um forte grau de interatividade no texto da professora expresso no uso do *né?*, como elemento que remete à presença de um outro na interação.

Assim como o texto de Rosy, o texto de Nathy nos mostra o engajamento também da docente em sensibilizar os alunos acerca das questões relativas à inclusão. Para tanto, vemos, sob o ângulo de uma cristalização pessoal, esse engajamento emergir no texto da professora ([...] *sempre tentando trazer essa problematização para eles, né?/ de que eles não esperem encontrar aquelas turmas ideais como se diz, né?*), indiciando múltiplas transformações de Nathy imbricadas na tarefa de construir um olhar mais crítico sobre a educação inclusiva junto com os alunos.

Dentre essas transformações, a professora elenca mudanças no i) processo avaliativo dos alunos diante do processo de inclusão escolar; ii) na maneira de planejar suas aulas; e iii) na

forma de fornecer instruções sobre as atividades (*refletiu na questão de como fazer minhas avaliações, de como estruturar minhas aulas, de como orientar os meus alunos na hora de fazer as atividades*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os posicionamentos enunciativos de Rosy e Nathy apontaram que as docentes entendiam como premente, em contextos de ensino superior, formar os futuros professores com um olhar sensível e crítico para as questões relativas à educação inclusiva. A importância dada pelas professoras à construção de uma sensibilidade voltada para a educação inclusiva apareceu marcada linguisticamente com maior veemência, na entrevista, dentre outros efeitos resultantes da experiência vivenciada pelas docentes no ICPAC. É importante ressaltarmos que a responsabilidade de sensibilizar os professores iniciantes para as questões de inclusão é assumida por ambas as docentes, ao relatarem sobre suas experiências no ICPAC, como o aspecto que mais teve desdobramentos no exercício de outras atividades de ensino.

Os textos da professora Rosy, especificamente, mostraram que propiciar condições aos professores iniciantes de refletir sobre a educação inclusiva era uma das principais ações desenvolvidas pela docente na educação superior e que demandava bastante do seu empenho nesse contexto de ensino.

Por sua vez, as produções languageiras da professora Nathy indicaram que romper com uma visão homogeneizante da sala de aula era uma das principais tarefas da docente, que tentava oferecer uma visão mais heterogênea do ensino, adotando metodologias, avaliações e estratégias de ensino diversificadas.

Por último, entendemos que a investigação ora empreendida sobre o trabalho das professoras de LE no ICPAC nos impulsiona a um refletir sobre os processos de formação docente de professores de línguas. Estudos como este nos permite ainda considerar que experiências de ensino efetuadas em cenários inclusivos podem contribuir com tais processos formativos de futuros docentes, sensibilizando-os para a diversidade presente nas salas de aulas e práticas de ensino mais inclusivas.

Capítulo 13

A INCLUSÃO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CONFLITO DOCENTE

Magna Rafaela de Sousa e Silva Bezerra

INTRODUÇÃO

Pensar no trabalho docente é considerar a complexidade que esse trabalho exige dos professores levando em consideração as prescrições que lhes são exigidas tanto de forma externa como interna. Essas prescrições impostas aos docentes podem levar ao objetivo final do seu labor, que seria a aprendizagem dos seus alunos (AMIGUES, 2004). No entanto, se pensarmos nesse complexo trabalho a partir da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), podemos perceber que essa problemática se intensifica e se expande uma vez que, em turmas de EJA há uma heterogeneidade de alunos, no que concerne à faixa etária, logo, formas de aprendizagem ainda mais diferentes. Podemos encontrar alunos que vão à escola ao sair de seu trabalho, muitas vezes chegando à sala de aula cansados, alunos que estão afastados do contexto escolar por motivos distintos e retornam tentando sobreviver ao Sistema Educacional, e, por fim, alunos com deficiências distintas, sejam elas de ordem cognitiva, visão ou audição.

Assim, diante de todos os desafios listados, somado a tantos outros fatores – até mesmo externos à sala de aula – acreditamos que todos eles influenciam diretamente o trabalho do professor. Por isso, acreditamos ser fundamental compreender, ouvindo justamente quem tem tanto para dizer sobre o seu complexo contexto de atuação, como o professor consegue lidar com todos os desafios e percalços que se transformam em conflitos que são encontrados diariamente em seu labor. Portanto, apresentamos como objetivo deste estudo compreender como a professora lida com a inclusão de alunos com deficiência visual em sua sala de aula de Língua Inglesa na EJA.

Para este capítulo, convém frisar que trabalharemos com um tipo de conflito dentre vários que foram encontrados em nossa pesquisa de dissertação⁸¹, por este texto se tratar de um recorte dessa pesquisa mais ampla. Nosso estudo integra as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do projeto Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT-UFPB), vinculado ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PROLING-UFPB).

A noção de conflito que aqui traremos está alicerçada em estudos de Vygotsky (1988) e na Clínica da Atividade (CLOT,

81 Dissertação intitulada *Inclusão e Educação de Jovens e Adultos: conflitos no agir do professor de Língua Inglesa* e defendida em março de 2020, pelo programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFPB sob a orientação da Profa. Dra. Betânia Passos Medrado

2006, 2010) que são dois pilares teóricos que embasam o quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A respeito dos conflitos enfrentados por uma professora que atua na EJA optamos por apresentar um deles que diz respeito à inclusão de inserir alunos com deficiência visual em suas aulas. Dessa forma, compreendemos o termo *inclusão* de forma mais ampla como “um conhecimento que não apenas preencha as densas exigências da academia, mas que transforme suas práticas e a vida dos sujeitos sociais” (DANTAS, 2019, p.31).

Além desta introdução e das considerações finais, nosso capítulo compõe-se de quatro seções, quais sejam: 1) EJA direito à educação como espaço de inclusão; 2) Conflitos docentes como gerador de desenvolvimento; 3) Breve exposição da metodologia da pesquisa; 4) Construindo sentidos sobre o agir docente na EJA.

1. EJA DIREITO À EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

Ao falarmos sobre Educação parece óbvia a ideia de não ser necessário discutir se esta é ou não necessária, pois é por causa dela que não há mais a necessidade de reconstruir tudo à nossa volta, e é por meio dela que o homem adquire sua liberdade, exerce sua cidadania e apropria-se de sua cultura (GADOTTI, 2010).

Pensar numa educação para os jovens e adultos é considerar uma educação para além da ótica neoliberal, segundo a qual é necessária apenas uma aprendizagem do conhecimento “útil”.

Não é só a questão de ter acesso à Educação, mas se manter nela, em um país como o Brasil que pouco fez por esta área (GADOTTI, 2010). O direito à Educação trata de garantir uma aprendizagem por meio de uma qualidade social (GADOTTI, 2010) e a preocupação deve ser não só sobre a aprendizagem, mas sobre o que se aprende, dando lugar, então, a uma “aprendizagem transformadora” (O’SULLIVAN, 2004, apud GADOTTI, 2010, p.12) e, nesse caso, é necessário enxergar a educação como humanista e não como mercadoria (GADOTTI, 2010).

A educação mais humana deve ser um espaço de inclusão, no aspecto mais amplo que essa palavra pode abraçar, porém, não basta apenas ter acesso à educação, haja vista que a permanência do indivíduo na escola é fundamental para que seu progresso possa acontecer. É necessária a conscientização de que educar o jovem e o adulto não é um favor, ajudá-los a seguir no caminho da cidadania é um dever do Estado. Negar-lhes isso nada mais é que negar o seu direito. Por este motivo é que devemos compreender a EJA como uma segunda chance de incluir aqueles que, por alguma razão, precisaram se ausentar da escola, mas que retornam, em busca de serem incluídos em uma nova configuração escolar e em uma sociedade democrática que devem ser, acima de tudo, acolhedoras (PAIVA, 2006).

É preciso assegurar aos sujeitos da EJA uma formação básica para que possam ser incluídos no processo de globalização do

mundo como um todo, mais ainda, garantir que eles façam parte do espaço educacional que deve ser um *espaço educacional inclusivo*, onde todos os indivíduos que dele participem se sintam envolvidos e parte da sala de aula. De acordo com Furtado (2015),

o cotidiano dos jovens da EJA, que são pressionados, dia após dia, por um processo escolar que permanece a excluir e que, ao serem direcionados para as salas noturnas da EJA, tem que assumir o fracasso da escola da infância, o peso incerto de que irão superar, vivendo uma condição desprovida do direito de acesso e à igualdade. Essa realidade os prende intimamente, marcados pela baixa autoestima (p. 55).

É nesse sentido que o compartilhamento de conhecimentos adquiridos ao longo da vida entre alunos e professor pode transformar o *lugar físico* educacional em um *espaço educacional* que, segundo Certeau (1994 apud FURTADO, 2015, p. 60), é o “lugar praticado”, onde os alunos da EJA possam desfrutar daquilo que foi criado pensando neles.

Esses alunos, segundo Furtado (2015), estão sempre tentando se adaptar a essa modalidade. Nosso questionamento gira em torno do fato de que o sistema educacional foi criado para eles, então esses alunos deveriam estar se adaptando.

É nesse diálogo que defendemos o espaço praticado de Certeau (1994 apud FURTADO, 2015) como um *espaço educacional inclusivo* e não como um espaço excludente, tendo em vista que isso já vem acontecendo.

Dessa forma, tentamos compreender as práticas educativas tanto do professor, quanto dos alunos EJA. Nessa relação de saber e aprender, mesmo com todas as características desse grupo e das diversidades que podemos encontrar, é necessário pensar em práticas de inclusão, não só dentro da sala de aula, mas fora desta como forma de empoderar esses jovens e adultos a serem incluídos na sociedade.

2. CONFLITOS DOCENTES COMO GERADOR DE DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, iremos discutir o conceito de desenvolvimento voltado para o trabalho do professor, o que nos levará a refletir também sobre conflito, uma vez que um está inerentemente atrelado ao outro. Entender como esse desenvolvimento pode ocorrer nos possibilitará lançar luz ao trabalho docente. A discussão sobre desenvolvimento deriva de uma inquietação de como ele acontece no indivíduo, mais ainda, como incide sobre o profissional docente, visto que, ao nos depararmos com o termo *desenvolvimento*, temos a ideia de contínua evolução, nem sempre linear, que ocorre em diversas áreas da nossa vida (RABELLOS; PASSOS, [2006]).

Serão explanados os conceitos mencionados a partir de Vygotsky com a finalidade de termos uma melhor compreensão sobre o agir do professor e como o desenvolvimento desse indi-

víduo ocorre. Os termos aqui discutidos terão como foco o viés psicológico, como também o da Linguística Aplicada.

Embora estejamos, nesta pesquisa, discutindo os conflitos e o desenvolvimento profissional de uma professora de língua inglesa, acreditamos ser relevante recuperar o conceito de *desenvolvimento* no âmbito da Psicologia (VYGOTSKY, (1988[1934])), uma vez que, tanto Bronckart (1999) quanto Clot (2007) vão buscar nas origens teóricas do termo o fundamento para argumentar sobre a noção de desenvolvimento do indivíduo (não apenas da criança, mas também do adulto).

Vygotsky (1933 apud VERR; VALSINER, 2009) tem em sua tese central a questão da aprendizagem como desenvolvimento da criança e aprofunda no tocante à educação. Ele afirma que

o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. A criança que frequenta escola (...) tem que aprender a transformar uma capacidade “em si” em uma capacidade “para si”. O processo de escrever exige funções que ainda estão mal desenvolvidas na criança pré-escolar. As funções desenvolvem-se no processo da aprendizagem de como escrever – no processo da educação. O professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvessem, sem implantá-los diretamente na criança (1933 apud VERR; VALSINER, 2009, p. 358).

Em sua teoria, Vygotsky (2000) afirma que o desenvolvimento está ligado à questão da aprendizagem, sendo que este resultado desta última, uma vez que a aprendizagem é a apropri-

ação de artefatos pelo indivíduo. Assim, é esperado que o desenvolvimento ocorra a longo prazo.

Enquanto Vygotsky toma como foco o desenvolvimento da criança, Bronckart (2006) vai além ao afirmar que não se pode pensar em desenvolvimento humano sem levar em consideração os processos de socialização e de individualização. Bronckart (1999; 2006; 2008) se apropria do pensamento de Vygostky, porém consegue expandir a noção de desenvolvimento para a vida adulta. Para Bronckart (2006), o humano nunca para de se desenvolver.

Através da revisitação da tese de Vygotsky que Bronckart (1999; 2006) critica a noção vygotkiana de desenvolvimento, e compreende que a linguagem desempenha um papel central não apenas no funcionamento psíquico, mas também nas atividades e ações.

Aqui assumimos a compreensão de desenvolvimento a partir do trabalho de Cristovão e Fogaça (2011), baseados em Vygotsky e Bronckart, no qual afirmam que,

desenvolvimento é um processo cultural e social constituídos por atividades situadas e significativas, ancoradas na colaboração e na interação social, que o antecedem e o provocam. [...] A atividade de linguagem (materializada em textos orais e escritos) tem um papel central no desenvolvimento e na construção das atividades coletivas, das formações sociais dos mundos representados e das mediações formativas. (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2011, p.29).

Ora, o professor está em constante aprendizagem, sendo assim um eterno aprendiz de sua própria profissão em busca de

melhorias para si e para o outro, sem falar que está constantemente em um trabalho colaborativo. Mesmo sua prática sendo individual, sua atividade perpassa seu coletivo, uma vez que há prescrições para o trabalho docente, como já discutimos. Essa colaboração pode levar o professor a aprender e construir saberes e talvez isso não ocorresse se ele estivesse em uma prática isolada (FOÇAÇA, 2011).

Por esta razão, Clot (2010) afirma que “deve-se não só compreender para transformar, mas também transformar para compreender” (p.147).

Se pararmos para pensar no trabalho do professor, este se faz na escola (e fora dela), além disso, é um trabalho que requer que o trabalhador faça escolhas o tempo todo e, conseqüentemente, há nesse âmbito diversas possibilidades de interação, pois o professor possui seu coletivo de trabalho e com isto tem acesso aos seus pares (professores), coordenadores, os próprios alunos e até os pais dos alunos. Isso torna o trabalho docente complexo e conflituoso (MACHADO; BRONCKART, 2009 apud MOTT-FERNANDEZ, 2011, p. 188), como já ressaltamos, pois as escolhas a serem feitas estão relacionadas aos conflitos entre alunos e, até mesmo, entre colegas professores, com o próprio ambiente de trabalho, com os artefatos que estão à disposição do trabalho ou, até mesmo, a falta de um determinado artefato, podendo haver conflitos no que diz respeito às próprias prescrições.

Trabalhar com um extenso coletivo pode gerar conflitos, e são esses conflitos que entendemos ser gerador de desenvolvimento (CLOT, 2006). Nesse sentido, os conflitos podem ocasionar aprendizagem, levando ao desenvolvimento, de forma que são eles que constituem as relações humanas.

Assumimos, então, o conceito de conflito defendido por Cristóvão e Fogaça (2011) que argumentam que ele é,

toda e qualquer discordância entre pessoas em um processo de interação social: discordâncias sobre um mesmo tema; pontos de vista diferentes em uma determinada situação; diferentes percepções ou confrontos originados pela interlocução entre teoria e prática, entre conhecimento espontâneo (cotidiano) e conhecimento científico e conflito inconsciente (apud FOGAÇA, 2011, p. 93).

Os conflitos podem ser positivos ou negativos a depender de como tudo é explícito e compreendido, pois, por outro lado, eles também podem desenvolver relações verdadeiras e duráveis, fazendo com que, muitas vezes, o outro compreenda toda a problemática.

É preciso que o professor tome consciência do conflito estabelecido para que ele possa naturalizá-lo como parte do desenvolvimento, já que faz parte do seu agir no mundo. Essa tomada de consciência pode ocorrer em diversas situações de trabalho, como roda de conversas na sala dos professores, reuniões pedagógicas, entre outros.

Como Clot (2006) afirma, esses conflitos aparecem a partir de construções, reconstruções e, até mesmo, de desconstruções das representações individuais e coletivas que propiciam um movimento entre mudanças, ocasionando o desenvolvimento dos sujeitos inseridos na interação.

3. BREVE EXPOSIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativo-interpretativista por entender que a realidade social pode ser apreendida como uma “construção e atribuição social de significados” (FLICK; KARDORFF; STEINK, 2000 apud GÜNTHER, 2006). A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador entrar no campo de pesquisa para observar os acontecimentos sem realizar intervenções e manuseios, fazendo com que o conhecimento do colaborador da pesquisa não seja colocado de lado e ele possa ser percebido como parte de um mundo social (SEVERINO, 2007).

Dessa maneira, utilizamos um instrumento da Clínica da Atividade (Clot, 2010) para a geração de dados chamada autoconfrontação simples. A autoconfrontação é um método utilizado na Clínica do trabalho, a partir de princípios da Psicologia do Trabalho, segundo a qual se leva em consideração o sujeito em seu ambiente laboral e sua relação com a vida cotidiana (CLOT, 2007). Após a observação e gravação do professor em seu ambiente de trabalho, agendado em um dia específico para acontecer,

ele assiste ao vídeo e tece comentários a respeito do vídeo, suas impressões, opinião etc. Para assistir ao vídeo é necessário agendar um dia com o colaborador e esses comentários feitos por ele também são gravados, e esse material é o que constitui o corpus da presente investigação.

A pesquisa⁸² aconteceu em uma escola estadual, situada no estado da Paraíba, na cidade de João Pessoa, no bairro de Mangabeira e funciona nos três turnos, sendo o Ensino Médio no período da manhã, o Fundamental II no período da tarde e à noite turmas do Ensino Médio na modalidade EJA. Para participar da pesquisa era necessário ser um/a professor/a de língua inglesa que atuasse na modalidade EJA e que em sua turma ele/ela tivesse alunos com alguma deficiência

A professora colaboradora da pesquisa já estava acostumada a receber estagiários em sua sala de aula e a participar de investigações em geral, sendo assim ela não hesitou em colaborar com esta investigação. A colaboradora é graduada em Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba, possui especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas e Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. Há dez (10) anos atua como professora de inglês, sendo sete (7) deles fazendo parte da rede de ensino do Estado. Sua experiência com EJA gira em torno de cinco (5) anos, porém, de maneira intermitente. De acordo com a

82 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, cujo parecer tem o número 3.235.535.

professora, ela sempre se disponibilizava a ensinar essa modalidade, mas no ano seguinte já era outro professor que atuava e assim sucessivamente. Já sua experiência com alunos com deficiência visual veio apenas no ano de 2018 na Educação de Jovens e Adultos. A seguir, a professora será identificada pelo pseudônimo Sarah como forma de preservar sua identidade.

4. CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O AGIR DOCENTE NA EJA

Para interpretação dos dados à luz do Interacionismo Socio-discursivo, tomamos como ponto de partida as modalizações⁸³ existentes na fala da professora e como ela evidencia isso em seu texto. Como explicado previamente, vários conflitos foram encontrados na fala da professora como a questão da evasão escolar, alunos que precisam levar os filhos à escola, mas, para este trabalho iremos focar no tema: **inclusão de alunos**. Neste tema, outros subtemas surgiram, como i) preocupação/ não saber fazer; ii) sentimentos de angústia/ frustração; e por fim, iii) adaptação do material em Braille. Veremos a seguir como a professora textualiza.

83 As modalizações fazem parte do nível organizacional que Bronckart (1999) pensou para analisar a forma textual que o indivíduo avalia sua relação com o mundo. Assim, as modalizações podem nos mostrar o real da atividade por meio do texto criado pela professora e como ela percebe essa dimensão do seu trabalho.

SEGMENTO 1

Mas, é:: eu tinha que incluir os alunos e teria que assim...

não ser a aula só pra ele, né?

Porque a gente quando tem é/ esses/ os alunos...

é:: N e S né?

Eu fiquei assi::m...

e até hoje ainda fica assim “que tipo de atividade a gente poderia trazer pra que incluíssem eles?”

E aí eu conversando com vários estagiários

e pesquisando também

diz que o::/ no caso::/ a música em si né?

SEGMENTO 2

porque eu fico com aquela “mas meu Deus/ mas vou trabalhar vídeo... e como é que ficam eles?” ((referindo-se aos alunos que são cegos))

Porque... eles não conseguem me ver né?

E aí eu fico...

tipo não é depressiva,

mas eu fico assim com uma...

agoniada, porque eu disse como é que vai ser o processo com eles né?

Mas eles são tão abertos assim...

Como já afirmamos em alguns momentos deste texto, a EJA é uma oportunidade para aqueles que retornam à escola para concluírem sua Educação Básica, tendo em vista que, por algum motivo, não conseguiram finalizar na idade certa. Compreendemos que ela é constituída e caracterizada pelas suas multiplicidades, que emergem na sala de aula. Nos segmentos apresentados, há uma apreensão por parte da professora para incluir esses alunos com deficiência visual (DV). Essa preocupação, de modo geral, é materializada mediante a modalização pragmática “*eu tinha que incluir*” (cf. Segmento 1), “*eu tento fazer*” (cf. Segmento 3), “*tentei incluí-los*” (cf. Segmento 4), uma vez que Sarah tem a intenção, de fato, de contemplar as individualidades dos alunos. Levando em consideração o trabalho do professor, sabe-

mos que o coletivo de trabalho passa pela dimensão do individual, mas que se compõe também do coletivo de professores.

Nos segmentos 1 e 2 podemos perceber que a professora possui um conflito que recai sobre seu agir docente, uma vez que esses alunos com deficiência visual não podem ser ignorados. A própria professora expressa a necessidade de incluí-los nas aulas e mesmo não sabendo como fazer busca ajuda, o que demonstra sua responsabilidade com esses alunos, não só pensando na aprendizagem, mas, na inclusão deles na sala de aula como espaço de formação cidadã.

A inquietação por ter alunos com DV em sua sala de aula da EJA também é evidenciada por meio de modalizações apreciativas, quando ela questiona o seu agir docente diante desses alunos *“tipo não é depressiva”* (cf. Segmento 2), *“agoniada”* (cf. Segmento 2). Isso evidencia que, embora ela não se sinta preparada para lidar com DV nesse contexto da EJA, ela demonstra uma preocupação legítima em buscar formas de agir com esses alunos, sempre apreensiva com sua inclusão na sala de aula.

Com relação às ferramentas pedagógicas, fica claro a insegurança da professora em usar vídeos, porém, mais uma vez ela consegue refletir em como transformar esse desafio vivenciado por ela em uma experiência mais leve para esses alunos, de forma que eles consigam participar de suas aulas através das ferramentas que ela se propõe a utilizar.

Vejamos nos segmentos 3 e 4 como a professora se refere ao seu agir docente diante de suas tentativas de incluir os alunos com DV.

SEGMENTO 3

eu tento fazer o/ o/ o básico do básico pra que eles sejam incluídos nas minhas aulas
 mas eles comentam o que os outros professores fazem é:: não fazem nada, né?
 Eles não têm nem a oportunidade nem de falar na aula
 então eu acho que, é:: não só o/ a música, o contexto mas é/ dar a oportunidade de fala, né?
 [...]
 Que/que são poucas aulas mesmo na EJA que eles...
 que eles participam

SEGMENTO 4

mas aí... avancei muito por conta disso...
 porque tentei inclui-los...
 e também chamando os outros professores para inclui-los nas aulas
 e até a feira cultural no final do ano a gente viu um avanço na/
 com todos os professores de biologia, de geografia...
 todos eles preocupados também com:: com a inclusão dos meninos na/
 na feira cultural

Compreendemos que a forma de agir de um trabalhador ecoa o agir de um grupo maior, que auxilia no desenvolvimento do trabalho. Sarah demonstra que o que ela considera ser importante para o desenvolvimento dos alunos com DV deveria ser igualmente relevante para seus colegas de trabalho, desta forma, saindo do individual e expandindo para o coletivo. Para a professora, ela acredita que essa postura deveria ser de todos seus colegas professores e não apenas dela ou de um pequeno grupo.

De acordo com esses excertos, a maneira como a professora nos dá acesso às suas representações acerca do seu trabalho e

de incluir esses alunos demonstra uma responsabilização e sensibilidade em relação ao seu agir docente. Sarah assume esse compromisso em incluir esses alunos no macro contexto da EJA e isso é visível em seu texto. Todavia, em algumas partes dos excertos observamos que mesmo Sarah se responsabilizando pela inclusão dos alunos em sua sala de aula, ela acredita que essa preocupação deveria partir de todos os professores.

A forma como ela textualiza sua preocupação com seus alunos da EJA, de forma geral, com as atividades adequadas para todos, incluindo os alunos com DV, revela a importância que esses alunos têm para ela e para a sala de aula. Todavia, o uso do “a gente” demonstra uma convocação para uma corresponsabilidade compartilhada que deveria existir entre ela e os colegas professores. Apesar do interesse de Sarah em incluir os alunos com DV e seu desejo explícito que outros colegas professores façam o mesmo, ela não deixa claro quais atividades ela considera ideais para uma participação ativa desses alunos na EJA.

Nos segmentos apresentados nesta seção, a professora já começa a revelar um conflito que permeia o contexto da Educação de Jovens e Adultos e que recai no seu trabalho, haja vista que ela toma para si, de fato, a responsabilidade de incluir esses alunos na sala de aula. A responsabilidade que Sarah atribui a si mesma para a inclusão desses alunos nos faz refletir mais ainda sobre a importância de compartilhar também dessa consciência

com seu coletivo de trabalho a fim de manter não só ela, mas também uma vida laboral saudável (SCHWARTZ, 2001 apud VIERIA-JÚNIOR; SANTOS, 2011). Os segmentos mostram o desconforto da professora quanto à inclusão desses alunos, mas também seu esforço em fazer dá certo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco ilustrar sobre um dos conflitos trabalhados no estudo maior em um estudo mais amplo, como forma de enfatizar a questão da inclusão na EJA. Inclusão esta voltada para os alunos com deficiência visual, não na sua forma conteudista mas, para que esses alunos também se sentissem parte da escola, da sala de aula que estavam inseridos. Observamos que a todo tempo a professora encontra-se motivada a fazer acontecer, mesmo sem saber como muitas vezes, não desiste, busca ajuda até mesmo entre os estagiários. Esse esforço da professora demonstra que o trabalho do professor vai muito além da ministração de conteúdo, ou seja, essa não é a única e exclusiva preocupação desse trabalhador. Tantos outros conflitos surgem no decorrer do seu trabalho que ele precisa solucionar, por isso acreditamos que o trabalho do professor é um complexo trabalho (MACHADO, 2007).

Lembramos ainda que é necessário ter um olhar sensível para o professor atuante na EJA, assim como para todos os indi-

vídus que fazem parte dessa modalidade. Precisamos enxergar as diferenças que existem nesse contexto e ter um olhar de cautela para o professor e assim ajudá-lo a compreender seu papel social nessa modalidade que, pelo que percebemos, vai além de ministração de conteúdo, pois nossa professora em questão prioriza os alunos em sala de aula e tenta fazer com que todos sejam protagonistas de sua história.

Capítulo 14

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NORMALIZAÇÕES PARA O AGIR VIRTUAL⁸⁴

Gerthudes Hellena Cavalcante de Araújo

1 INTRODUÇÃO

Eu, enquanto professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB, e vivenciando o desafio de enveredar pelos caminhos da Educação a Distância – EaD, senti a necessidade de pesquisar acerca do trabalho no ambiente virtual de ensino, pois, apesar de ter uma formação em Licenciatura em Letras, tal contexto não havia sido discutido em sala nem, muito menos, estudado por mim enquanto aluna da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, já no início do Século XXI, as questões acerca do ensino e aprendizagem, de interação, de planejamento de trabalho, específicas de um contexto educacional virtual, e as atribuições que, antes, quando de minha atuação apenas em cursos presenciais, eram inexistentes, agora estavam diante de mim. Não havia uma normalização na qual eu pudesse buscar respostas às minhas constantes dúvidas na tentativa de

84 Recorte da tese de doutorado intitulada “Normalizar para agir ou agir para normalizar? Movimentos para uma compreensão do agir docente a distância” e defendida em 2020 (PROLING/UFPB) sob a orientação da Profa. Dra. Betânia Passos Medrado.

compreender esse contexto profissional. Quem poderia me orientar, já que essa formação não esteve – e ainda não está – presente nos cursos de licenciatura ao longo das últimas décadas?

Entendendo que, para os docentes que atuam a distância, não há normalizações consolidadas que regulem e/ou norteiem o seu agir no contexto específico do ambiente virtual de ensino, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as renormalizações evidenciadas nos textos/discursos dos docentes que atuam na Educação a Distância (EaD).

2 A TEORIA EM BUSCA DO HUMANO E O HUMANO EM BUSCA DE SI: (MOVIMENT)AÇÃO E (RE)AÇÃO

O ato de deslocar-se, mudar de estado, permitir que o pulso ganhe impulso e nos desloque para a frente, em direção ao novo, tirando-nos da inércia e gerando uma energia cinética vital para a produção de novos conhecimentos, é o ponto de partida para que o ser humano possa se reinventar.

A tentativa de uma compreensão do agir humano, por mais parcial que seja, impele discussões. É a busca de si e do outro e do significado da vida. Vida que é regida por normas advindas de diferentes instâncias e do próprio indivíduo. Normas que regulam o agir. À luz do quadro teórico que adoto, entendo que as normas são criadas para nortearem a ação e podem ser reconfiguradas, adapta-

das, seguidas ou até mesmo desconsideradas, ou seja, não têm o objetivo de restringir ou limitar o agir dos indivíduos. Por normas, compartilho da concepção de Schwartz (2011), que as entende como *modelos de fazer*. O autor defende que a atividade humana é “um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de ‘renormalização’ na relação com o meio” (SCHWARTZ, 2011, p. 34). Em vista disso, ao se deparar com o trabalho no ambiente virtual, o professor tem a opção de utilizar as normas já existentes, adaptá-las ou criar novas.

Segundo Machado et al. (2009, p. 20), há dois níveis de análise possíveis do agir humano. O primeiro analisa as “condutas diretamente observáveis”, que é considerado como sendo o ‘dado’ inicial das pesquisas, antes que seja realizada a interpretação. O segundo, que é o que nos interessa ao analisar o agir docente na perspectiva interacionista sociodiscursiva, dá-se no nível da “avaliação/interpretação ou reformulação dessas condutas”. A construção das representações e a atribuição de responsabilidades, ainda segundo as autoras, são explicitadas por meio dos textos elaborados pelos que observam as condutas ou pelos próprios indivíduos, por exemplo, as análises contidas em um trabalho de dissertação ou tese.

Ao utilizar o segundo nível de análise, uma leitura interpretativa dos dados pode nos revelar tanto as *razões* e a *intenção* que motivam o agir, como também os *recursos* utilizados

para esse agir (MACHADO et al., 2009). O quadro a seguir mostra, de forma resumida, as características dos elementos do agir com certos exemplos de como podem aparecer no texto.

Quadro 1: Os três elementos do agir

Razões para o agir	Determinantes externos (fatores de origem coletiva)	Modalizações de valor deôntico (<i>deve, pode</i>)
	Motivos (fatores de origem individual)	Expressões do tipo explicativo (<i>porque, pois</i>)
Intencionalidade	Finalidades (atingidas por meio de um agir coletivo) Intenções (atingidas por meio de um agir individual)	Modalizações de valor pragmático (<i>quero, busco, procuro, tento</i>)
Recursos para o agir	Instrumentos / Ferramentas (recursos externos)	Modalizações de valor epistêmico (<i>é necessário, é verdade, é preciso</i>)
	Capacidades do agente (recursos internos do agente, mentais ou comportamentais)	Modalizações de valor psicológico (<i>creio, penso, acho, considero</i>)

Fonte: Elaboração própria, 2019, a partir de Machado et al., 2009, p. 22-24 e Medrado, 2010, p. 248-249.

Ao ler os dados de uma pesquisa, analisamos a interpretação do próprio indivíduo sobre suas ações, o que nos leva a compreender o *como* e o *porquê* de tais escolhas serem feitas. Por exemplo, se acompanhamos o trabalho de um professor iniciante na Educação a Distância e percebemos que, de alguma forma, ele está tendo dificuldades em se adaptar, apenas pela observação não podemos identificar qual está sendo exatamente o

empecilho. No entanto, quando o próprio professor fala sobre seu trabalho, ele aponta quais são os obstáculos, tal como feito por Rebeca⁸⁵, que explica que, para ela, foi desafiador: *foi um desespero porque eu tinha que me apropriar da máquina, né, do sistema Moodle, [...] Então foi meio assustador*. A professora revela que a ferramenta de trabalho para a plataforma virtual de ensino estava sendo uma barreira para que executasse de forma satisfatória seu ofício.

Para performar a análise linguística dessa materialização de ação de linguagem, o ISD propõe a interpretação de uma arquitetura textual que é composta por uma sobreposição de três camadas estruturais: infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos de responsabilização enunciativa. Bronckart (2008) afirma que a infraestrutura apresenta dois tipos distintos de organização: a planificação geral do conteúdo temático e os tipos de discurso. Estes últimos são definidos como segmentos de texto caracterizados pela “mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos [...] e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo” (BRONCKART, 2008, p. 89). Os mundos discursivos são o resultado do cruzamento de duas decisões binárias em relação às coordenadas gerais do mundo ordinário e em relação ao ato de produção, como mostra o quadro a seguir:

85 Rebeca é uma das colaboradoras da pesquisa e será apresentada no capítulo metodológico.

Quadro 2: Atitudes de locuções e os tipos de discurso

		Relação com as coordenadas gerais do mundo ordinário	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação com o ato de produção	Implicação	Discurso interativo (DI)	Relato interativo (RI)
	Autonomia	Discurso teórico (DT)	Narração (N)

Fonte: Elaboração própria, 2019, a partir da discussão apresentada por Bronckart, 2006, p. 164-165.

É na utilização dos tipos de discurso (ou mundos discursivos), segundo Bronckart (2008), que acontecem a construção e o desenvolvimento dos variados modos de raciocínio humano: relato e narração são uma forma de raciocínio causal/temporal; no discurso interativo, é posto em prática o raciocínio de senso comum (ou das representações sociais); e, no discurso teórico, ocorre o raciocínio lógico-argumentativo. Caso as coordenadas organizadoras do conteúdo sejam colocadas a distância (disjunção) das coordenadas gerais, temos o mundo do NARRAR; se estiverem próximas (conjunção), estamos no mundo do EXPOR. Ao narrar ou expor, a pessoa pode

se implicar ou não no discurso. Como resultado dessas quatro decisões, temos: NARRAR implicado (relato interativo); NARRAR autônomo (narração); EXPOR implicado (discurso interativo) e EXPOR autônomo (discurso teórico).

Dando continuidade à apresentação da arquitetura textual, na segunda camada, ou nível intermediário, encontramos os mecanismos de textualização que promovem a coerência temática do texto. Os organizadores textuais atuam como mecanismos de conexão para que haja uma progressão temática. Para esse encadeamento ocorrer, com a introdução e a retomada de temas e/ou personagens, os mecanismos de coesão nominal desempenham um papel fundamental. E, por fim, os mecanismos de coesão verbal (tempos verbais) marcam o tempo e a ordem dos acontecimentos materializados no texto e estão em conexão com os tipos de discurso presentes na primeira camada do folhado, determinando se o conteúdo temático está na ordem do narrar ou do expor.

É na camada mais externa, ou nível mais superficial, que ocorre o engajamento enunciativo. Os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa (ou vozes) outorgam ao texto uma coerência interativa. Essa interatividade não necessariamente se refere ao que ocorre anterior ou posteriormente no eixo sintagmático, mas sim a quais instâncias expressam o que é dito no texto e as avaliações acerca do conteúdo temático, como

também à implicação ou autonomia em relação ao ato de produção do texto.

Em síntese, as representações docentes sobre o seu próprio agir mobilizam razões e intenções, como também utilizam recursos, tais como instrumentos/ferramentas e capacidades para representar seu agir. Assim sendo, o texto, como forma de comunicação com o mundo e representação deste [mundo] por meio do agir comunicativo humano, assume, especialmente no âmbito da Educação a Distância (pois é o meu lugar de fala nesta pesquisa), um papel primordial, tanto para que essa modalidade de ensino e aprendizagem aconteça como para a compreensão do trabalho dos docentes que atuam nesse contexto.

3 O TRABALHO DOCENTE: UM OLHAR CLÍNICO ACERCA DOS NÓS E DAS NORMAS

Professores, como trabalhadores de outras áreas também o fazem, possuem uma maneira singular de agir e conversar sobre o seu trabalho. No contexto específico da Educação a Distância, as questões que surgem variam, a depender da forma como a interação e a participação dos alunos em um dado fórum, por exemplo, ocorrem, e, também, de acordo com problemas técnicos relativos ao uso da ferramenta tecnológica. Os professores que atuam presencialmente têm uma maneira de iniciar e finalizar a aula que é, de certo modo, similar,

por exemplo, utilizando uma atividade de “quebra-gelo”, fazendo uma breve revisão da aula anterior, interagindo com os alunos para saber como foi o final de semana. Contudo, as formas de interação nas aulas *online* podem ocorrer de forma diferente, a depender do formato do curso, dos objetivos da disciplina ou até mesmo do professor.

Apesar dessa singularidade, certas condutas são comuns aos professores que atuam tanto presencial quanto virtualmente, e eles sabem, por exemplo, quais critérios de avaliação utilizar, como reinserir um aluno em um contexto de interação com a turma, como motivar os discentes a participarem mais. Portanto, os professores, como outros trabalhadores, possuem uma memória social que contribui para que os profissionais possam saber onde se encontra o ponto inicial para planejar a sua atividade (CLOT, 2007 [1999]). Essa memória pode ser compreendida como algo que constitui e/ou faz parte do *gênero da atividade* que é co-construído pelos profissionais que performam um determinado ofício e o renovam a cada vez que executam seu trabalho e repensam seu fazer.

Logo, a interação que ocorre no momento da geração dos dados, no qual as docentes sujeitos da pesquisa discutem sua prática, verbaliza suas representações e concepções sobre a Educação a Distância, foi não apenas um texto para análises, mas também um espaço de transformação profissional, uma vez que, ao falarem so-

bre seu trabalho, o processo de ressignificação se inicia tanto em quem está verbalizando suas experiências e pensamentos como em quem está interagindo com essas professoras.

Gomes Junior e Schwartz (2014) defendem que, anterior a qualquer experiência de trabalho, há um conjunto de normas, e a essas normas é conferido um tratamento de renormalização pelos trabalhadores que dá lugar a negociações, ressingularizações e transformações para, então, efetivamente, ocorrer o trabalho real. Os autores argumentam que “não há debate de normas sem tomada de posição em relação às normas” (GOMES JUNIOR; SCHWARTZ, 2014, p. 347) e que há diferentes graus de aceitação e rejeição das normas.

Em relação à EaD, as normas preexistentes no ensino presencial podem ser adaptadas ou novas normas podem/precisam ser criadas para o ensino virtual. A recriação das normas, a renormalização, carrega em si a história de vida de cada professor, suas experiências anteriores, suas expectativas para a realização de um bom trabalho e a história do gênero da atividade docente. Dessa maneira, seguindo a perspectiva ergonômica da análise do trabalho docente, para compreendê-lo, deve-se considerar o docente, sua atividade e seu contexto de trabalho.

4 TECENDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para empreender este estudo, com vistas à compreensão do trabalho docente na EaD, optei por uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, por acreditar que esse fazer docente seria evidenciado em um texto oral produzido pelas professoras, cooperando para o entendimento e definição do que é trabalho nessa modalidade específica. Com esse intuito, utilizei um grupo focal para discussão com quatro professoras que atuam no curso de Licenciatura em Letras a Distância com habilitação em Língua Portuguesa do IFPB.

Todas as participantes já se conheciam, sendo que duas são do mesmo *campus* e as outras duas de *campi* diferentes. As professoras colaboradoras da pesquisa receberam os nomes fictícios de Angelina, Frida, Marinha e Rebeca. Os perfis das docentes, em especial no que diz respeito às experiências nos ensinos presencial e a distância, contribuíram de forma positiva para as discussões empreendidas no encontro para a geração dos dados. Todas as professoras possuem graduação em Letras, duas delas possuem doutorado e duas são especialistas. Para uma melhor visualização desses perfis, um quadro que resume as informações das quatro participantes é demonstrado a seguir.

Quadro 3: Características das professoras colaboradoras da pesquisa

Professora Colaboradora	Tempo de experiência de ensino (1)	Papéis que desempenha
Angelina	20 anos de ensino presencial e 9 anos na EaD	Professora tutora, professora formadora, professora conteudista, orientadora de SI (2) e TCC, coordenadora de polo
Frida	7 anos de ensino presencial e 11 anos na EaD	Professora tutora, professora formadora e professora conteudista
Marinha	24 anos de ensino presencial e 4 anos na EaD	Professora tutora e orientadora de SI
Rebeca	30 anos de ensino presencial e 3 meses na EaD	Professora tutora e orientadora de SI

Fonte: Elaboração própria, 2019.

(1) O tempo de experiência, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, foi contado até a data da geração dos dados.

(2) SI = Seminários Interdisciplinares.

As professoras possuem tempo de profissão variado, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. A

experiência em relação aos papéis que desempenham e às disciplinas ministradas também são diversificadas.

Para que o processo de geração dos dados ocorresse de forma a oportunizar uma discussão que atendesse ao objetivo da pesquisa, as questões propostas para as professoras foram elaboradas pensando em três momentos do trabalho no ensino a distância: experiências iniciais, adaptação das regras para o agir e apropriação do fazer pedagógico para a docência a distância. Portanto, para que essas etapas fossem evidenciadas na fala das professoras, os questionamentos foram organizados em três módulos, que denomino, para fins de análise, de três movimentos⁸⁶.

Em relação à análise, esta foi realizada a partir das marcas linguísticas que caracterizam os **elementos do agir – categorias analíticas que usei na tese** – que envolvem as dimensões motivacionais (determinantes externos e motivos), intencionais (finalidades e intenções) e os recursos para o agir (instrumentos/ferramentas e capacidades – recursos internos, mentais ou comportamentais), e os **tipos de discurso** que revelam duas escolhas em relação a como estruturamos nossos textos/discursos. Bronckart (2006) ainda afirma que, ao cruzar os resultados dessas escolhas, temos, como resultado, quatro

86 Conceitos utilizados no trabalho intitulado “‘Eu ainda vou ser feliz na EAD’: reflexões e renormatizações na sala de aula virtual”, apresentado no Congresso Hipertexto, em 2015, por mim em coautoria com Betânia Passos Medrado. Para retomar a concepção de movimento no trabalho do professor, conferir Capítulo 4 da tese em questão.

atitudes de locuções que chamamos de mundos discursivos: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo (BRONCKART,2009 [1999]).

5 CONSTRUINDO UM NOVELO DE SENTIDOS

Para a compreensão de como os sentidos são construídos, parto da análise dos segmentos de fala⁸⁷ das professoras Angelina, Frida, Marinha e Rebeca, interpretando as marcas linguísticas que indiciam a semiologia do agir docente (dimensão motivacional, intencional ou das capacidades) para o ambiente virtual de ensino.

1º movimento: compreendendo o trabalho docente na Educação a Distância

Rebeca – Pra mim *foi desafiador*, porque eu não sabia NAda... *eu num tinha nenhuma experiência* [...] Então *foi um desespero* porque *eu tinha que me apropriar da máquina, né?*... do sistema Moodle, também ler sobre a disciplina que não era assim a minha área, que *eu nem conhecia bem o tópico*. Então foi meio assustador ma:::s *com o passar do tempo* eu vi que *os prazos são bons e dá pra você levar. Se você tiver uma organização, dá tudo certo*.

Ao rememorar seus primeiros momentos na EaD, Rebeca, que na ocasião da geração dos dados tinha três meses de experiência no ensino virtual, relata interativamente de forma apreciativa que tal momento *foi desafiador*. Ela se coloca distante em relação às coordenadas organizadoras do conteúdo, pois relata um tempo passado (*foi, não sabia, tinha, fui*), mas, ao mesmo

87 Na tese foram analisados 15 segmentos de fala, contudo, por este trabalho ser um recorte, apresento apenas três segmentos.

tempo, implica-se em seu discurso (*pra mim, eu*). Ela reconhece que a apropriação do sistema Moodle era algo a ser superado (*eu tinha que me apropriar da máquina*) para que pudesse desempenhar seu trabalho de forma efetiva, e que, com a experiência adquirida (*com o passar do tempo*), encontrou um caminho para atuar no ensino a distância (*Se você tiver uma organização, dá tudo certo*).

Os momentos iniciais da experiência da professora Rebeca no contexto virtual de ensino são marcados por dificuldades (*eu num tinha nenhuma experiência; eu nem conhecia bem o tópico*), mas, ao mesmo tempo, por superações (*os prazos são bons e dá pra você levar*). Ela demonstra encontrar novas formas de agir – domínio dos recursos externos e utilização de recursos internos mentais – para efetivar o seu trabalho e iniciar uma prática de retrabalho para, então, desatar os primeiros nós que encontra na EaD.

Neste segmento, Rebeca faz sua primeira prescrição/normalização para o agir no ambiente virtual ao defender a concepção de que, para alcançar o objetivo de executar o trabalho de forma satisfatória, a condição é ter uma sistematização em relação aos prazos (*Se você tiver uma organização, dá tudo certo*).

2º movimento: ressignificações e renormalizações do ensino presencial para agir no virtual

Angelina – *Eu tava lembrando de um fato.* Na minha disciplina de Seminários eles têm que apresentar. E eu acho muito engraçado porque *eles todos elogiam muito a apresentação* porque é um momento de interação presencial pra eles. E aí *eu sempre achava assim* “poxa, podia ter mais” porque eles gostam tanto. *Eles têm tanto prazer naquele momento* em assistir os colegas. [...] Então essa questão da interação eu acho que, *de fato, existem as pessoas que necessitam desse contato da presença...*[...] São os estilos. *Como é que você fixa? Como é que você interage? Tudo isso é muito importante pra toda produção de conhecimento do aluno, né?* Então a interação talvez ela seja poli... Porque *as múltiplas formas e suportes de interação são todos, de uma forma ou de outra, necessários pra que aquele aluno continue todo um ciclo de aprendizagem dele.*

Acerca da temática de interação no ambiente virtual, Angelina busca relatar interativamente episódios passados, fazendo uso de um narrar implicado modalizado por marcas linguísticas que fazem emergir fatos do mundo da observação (*eu tava lembrando de um fato; eu sempre achava assim*). A professora traz para a discussão um fato ocorrido para ilustrar, modalizando apreciativamente (*Eles têm tanto prazer naquele momento*), como a interação presencial é benéfica para os alunos⁸⁸.

Angelina utiliza uma modalização lógica para afirmar (*de fato, existem as pessoas que necessitam desse contato da presença*), demonstrando, dessa forma, como as interações que ocorrem no ensino presencial interferem na adaptação ao modelo de en-

⁸⁸ A professora Angelina está se referindo à última etapa da disciplina, momento em que os alunos apresentam presencialmente seus trabalhos finais para a turma.

sino a distância. Renormalizar para adaptar-se ao contexto virtual de ensino foi um dos caminhos encontrados por Angelina e, ao ressignificar o ensino e aprendizagem na EaD, com as soluções de interação encontradas por ela, Angelina normaliza para si a interação presencial como forma de complementar a construção do conhecimento que ocorre no virtual.

A docente justifica seu posicionamento e ressignificação das prescrições, afirmando que a interação na plataforma virtual de ensino é abrangente e que *as múltiplas formas e suportes de interação são todos [...] necessários pra que aquele aluno continue todo um ciclo de aprendizagem dele*. Sendo assim, a interação escrita ou oral, por meio de webconferências, áudios e outras formas que os professores e alunos encontrem para se comunicar são válidas para a produção do conhecimento, de acordo com Angelina.

3º movimento: compreendendo a prática docente na Educação a Distância a partir do próprio ambiente virtual

Segmento 3 – Angelina, Frida, Marinha e Rebeca

Frida: *Eu acho que é dar aula sim. Porque a gente na verdade, é:: traz ali pra escrita nos nossos comentários, nos fóruns, né? As nossas contribuições que seriam a aula.*

Angelina: *Mas eu acho que é muito fragmentado. Se você pensar numa aula, por exemplo [...] Então eu chego na frente dos meus alunos e eu vou falar sobre variação linguística regional, social, piriri, parará, parará. Lá eles vão pegar o material, eles vão ler todo o material...*

Rebeca: *Tá engessado ali, né.*

Angelina: *Exato. É. É um pouco, entendeu? E aí eles vão...*

Frida: É porque na verdade quem já fez esse papel da tua fala é o material, né?

Angelina: É. Exato. A aula que a gente dá ela é/é/é...

Pesquisadora: Dada pelo material.

Angelina: É. Exato. É quase como se fosse... *o material é suporte pra nossa aula*, entendeu? Eu acho que num... você num...

Rebeca: É que não tem a parte expositiva da aula.

Angelina: Ela não é materializada.

Marinha: Não. A nossa aula é uma colaboração de/de/de... conhecimento naquele momento.

Rebeca: É porque a parte expositiva pula. A parte expositiva acaba sendo do aluno, num é? *E a gente vai só pra discussão.*

Angelina: Exato.

Marinha: A sua aula é a hora que você responde o fórum. É hora que você responde. Aquilo ali é sua aula. O que você tá falando naquela hora. [...]

Angelina: [...] Por isso que eu acho que é fragmentado. Por isso que a nossa "aula" *ela torna-se uma fragmentação de vários discursos* porque às vezes *o aluno dá um... tira uma dúvida que vai puxando outro assunto, que vai desdobrando que vai desdobrando*, que vai invadindo uma outra disciplina, uma outra seara, entendeu? Então o "dar aula" ali ele é muito fragmentado. Talvez se fosse a concepção de *lecture* que a gente tem em inglês. Como é? Palestra, uma conferência que você... que ela tem um *continuum*, entendeu? Durante todo o semestre e ela quase não para, entendeu? Apesar de ser fragmentada, mas ela tem uma sequência.

A professora Frida verbaliza o seu posicionamento em relação à ministração da aula, tomando para si a responsabilidade do que está sendo dito e usando um modalizador de valor psicológico (*Eu acho que é dar aula sim*). Frida categoriza a aula como sendo as contribuições no fórum, afirmando que quem faz o papel da fala do professor (parte expositiva) é o material didático. Marinha, por sua vez, ressalva que a aula é uma contribuição de conhecimentos no momento do fórum.

A professora Angelina busca defender seu ponto de vista de que o professor não dá aula. Ela modaliza apreciativamente a aula como sendo algo *muito fragmentado*, e que a aula *não é materializada*. O material é considerado pela professora como um *suporte para a aula*, e que esta é a *fragmentação de vários discursos* (pedaços de falas de alunos e professores nos fóruns de interação).

Rebeca avalia que o material deixa a aula engessada por não permitir, diferentemente da aula presencial, que a discussão leve para outros rumos, de acordo com os questionamentos dos alunos. A professora Rebeca ainda acrescenta que não existe a parte expositiva da aula por parte do professor, pois quem faz esse papel é o aluno, e o professor *vai só pra discussão*.

A partir das contribuições feitas pelas professoras, elaboro, com base em seus posicionamentos, a definição de aula na educação a distância: aula é uma co-construção contínua feita pela professor e pelos alunos por meio das contribuições nos fóruns, mensagens individuais, elaboração de roteiros e *feedback*, além de outras atividades ao longo do semestre, tendo como ponto inicial o material didático.

6 CONCLUSÕES SOBRE UM AGIR EM MOVIMENTO(S)

As professoras colaboradoras desta pesquisa foram enfáticas ao afirmarem que o curso de capacitação é essencial para se iniciar o trabalho no contexto virtual, pois este fornece as orien-

tações básicas, ou modelos para o agir, para que o docente possa exercer seu trabalho. Contudo, como debatido ao longo da pesquisa, os cursos de formação que são oferecidos aos professores limitam-se às habilidades técnicas de utilização da plataforma e não contemplam as habilidades e competências docentes necessárias para dar aula *online*, interagir com os alunos, dentre tantos outros aspectos que são subjacentes ao trabalho docente.

Faz-se urgente desenvolver uma política de formação docente inicial e continuada para os profissionais diante da demanda por profissionais que atuem no contexto virtual de ensino e da ausência de parâmetros e diretrizes que orientem o agir do professor. Uma *formação docente para atuar a distância* possibilita uma ampliação no escopo das temáticas a serem abordadas e abre espaço para, no coletivo, ressignificarmos nossas ações, renovando e desenvolvendo, assim, a nossa prática e o gênero da atividade docente. Sugiro ainda que essa formação possa se iniciar na base, nos cursos de licenciatura, não apenas como uma temática, mas como um espaço em que disciplinas possam ser dedicadas à discussão da EaD.

Capítulo 15

AFETOS, ÉTICA E INCLUSÃO: FIGURANDO VIVÊNCIAS

Rosycléa Dantas

INTRODUÇÃO

A educação de alunos com deficiência demanda uma formação docente com conhecimentos, atitudes e valores que são fundamentais para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva. Com essa perspectiva, destacamos as *mediações formativas* (BRONCKART, 2008) tecidas no Estágio Supervisionado e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, como um espaço para que o futuro professor e o formador da universidade não apenas falem sobre a pessoa com deficiência, mas com ela, pois, como lembra Skliar (2008), ainda mais importante que falar sobre o outro é estar com ele, é tocar e ser tocado. No entanto, o Estágio e o PIBID nem sempre acontecem em escolas e salas de aula que recebem alunos com deficiência. Por isso, defendemos que a experiência com esses alunos não deve ser proveniente apenas do espaço da escola regular, mas de outros ambientes, a exemplo das Instituições Especializadas de apoio à pessoa com deficiência, como o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC. Propomos uma ampliação dos

espaços de formação, para que a prática na sala de aula regular não seja o único formato disponível.

Desse modo, este capítulo⁸⁹, tem como principal objetivo investigar aspectos do desenvolvimento profissional ético de professoras universitárias a partir da experiência formativa com alunos com deficiência, por meio do Estágio Supervisionado e do PIBID.

Para tanto, organizamos o capítulo da seguinte forma: iniciamos, com uma reflexão sobre as noções de afeto, ética e desenvolvimento que permeiam a formação do humano-professor e a maneira como as práticas linguageiras desse professor são analisadas a partir dos textos gerados; em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos; depois, textualizamos a interpretação das falas das colaboradoras; e, por fim, tecemos nossas últimas reflexões.

AFETO E ÉTICA: FIOS DE INCLUSÃO

Introduzimos essa reflexão destacando que a experiência formativa com pessoas com deficiência se realiza por meio de um *encontro de corpos* (SPINOZA, 2014 [1677]). *Encontro* entendido como algo que “[...] nos desloca e nos afeta, desestabilizando nossas próprias certezas, abrindo em nós um espaço para o impen-

89 O capítulo é um recorte da tese intitulada “As metamorfoses da formação: experiências com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético”, em 2019, sob orientação da professora Dra. Betânia Passos Medrado.

sável do próprio pensar” (IAFELICE, 2015, p.20), um espaço, portanto, de metamorfose do que somos.

No *encontro*, Spinoza (2014 [1677]) ressalta que os corpos afetam e são afetados, deixando em cada corpo marcas da interação. Com essa compreensão, destacamos que as interações proporcionadas pela experiência formativa com alunos com deficiência são tecidas com e por afetos, os quais podem *aumentar ou diminuir a potência de agir* (SPINOZA, 2014 [1677]) dos envolvidos, uma vez que o afeto diz respeito às “afecções⁹⁰ do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (SPINOZA, 2014 [1677], p. 98).

Nessa perspectiva, Clot (2013) afirma que a atividade de trabalho é um *jogo de afetos*. Desse modo, sublinhamos o fato incontestável de que o agir humano, conduzido pelos afetos/emoções, é coletivo ou, para usar as palavras de Levinas (2013, p. 44), existir é “existir com”.

Na experiência coletiva, segundo Levinas (2013, p. 80), “desde que o outro me olha, sou por ele responsável”, uma responsabilidade que, “humanamente, não posso recusar” (LEVINAS, 2013, p. 84), pois “sou eu apenas na medida em que sou responsável⁹¹”. Essa responsabilidade pelo outro é o que o autor vai chamar de ética, afirmando que “é na ética, entendida como responsabilidade

90 Indica as variações de potência do corpo afetado (IAFELICE, 2015, p. 11).

91 Id. p. 84.

que se dá o próprio nó do subjectivo⁹²”, ou seja, é na ética que a subjetividade do indivíduo é construída. É na ética, igualmente, que o professor é construído, pois ser professor é ser com e para o outro. Desse modo, **uma formação docente ética é aquela de responsabilidade pela educação do outro.**

O autor ressalta, igualmente, que a responsabilidade pelo outro “não se reduz ao facto de eu conhecer o outro” (LEVINAS, 2013, p. 80), pois o outro “não está simplesmente próximo de mim no espaço, ou próximo como parente⁹³”, mas se aproxima “enquanto sou responsável por ele⁹⁴”. No processo de formação ética, o professor tem consciência da sua responsabilidade pela inclusão educacional dos alunos mesmo antes de conhecê-los, quando ainda está na formação inicial. Essa responsabilidade, anterior à entrada na sala de aula, é essencial, pois na medida em que assumo a responsabilidade pela educação do outro, busco me formar da melhor maneira possível para atender às suas demandas.

Essa discussão remete aos estudos de Vygotsky (2010 [1934], p. 686), quando ele afirma a necessidade de se compreender “a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência”. Transpondo para o contexto desta pesquisa, é a relação entre experiência dos professores com alunos com deficiência e a *tomada de consciên-*

92 Id. p. 79 Ibid.

93 Id. p. 80 Ibid.

94 Id. p. 80 Ibid.

cia da situação vivida, isto é, a maneira como o professor compreende/representa os afetos vividos com os alunos com deficiência, que determina a influência dessa experiência no desenvolvimento ético do docente.

Além disso, Vygotsky assevera que “ter consciência de suas experiências nada é além de tê-las à sua disposição como objeto para outras experiências” (2003, p. 78 *apud* CLOT, 2010, p. 148). Nesse sentido, ao tomar consciência de suas experiências docentes com alunos com deficiência, o professor as tem ao seu dispor como instrumentos para viver outras experiências. Com essas reflexões, na próxima seção, discorreremos sobre a interpretação das experiências.

AS FIGURAS DE AÇÃO: FIOS INTERPRETATIVOS

Os níveis de análise textual propostos pelo *Interacionismo Sociodiscursivo* (BRONCKART, 2008) apresentam-se em: organizacional, enunciativo e semântico. Nosso foco, neste capítulo, está nas *figuras de ação* (BULEA, 2016), que fazem parte do nível enunciativo.

O termo “figurar” pode ser entendido como “representar”, “interpretar”, e/ou “significar” e, por isso, as figuras de ação se apresentam como interpretações do agir, nesta pesquisa, do agir docente. Segundo Ricouer (1997), existe um círculo de interpretações que se entrecruzam em um texto: *prefiguração* – pré-

compreensão do agir e do mundo; *configuração* – organização das ações temporalmente na forma de texto; e *refiguração* – reinterpretação das ações pelo leitor. Esses três momentos são nomeados, respectivamente, de mimese 1, 2, e 3, sendo a mimese 2 mediadora entre as mimeses 1 e 3.

O círculo hermenêutico apresentado por Ricoeur (1997) é, portanto, uma cadeia de interpretações, de recriações do vivido. Interpretações que partem do vivido e retornam para ele, por isso a ideia de círculo. Nesta perspectiva, os professores configuram o vivido com alunos com deficiência por meio dos textos que produziram e os leitores reinterpretem/recriam esse vivido.

Ao organizar suas ações textualmente o indivíduo, inevitavelmente, as interpreta. Portanto, o processo de configuração envolve ao mesmo tempo estruturação e interpretação das ações. Nessa linha de pensamento, Bronckart (2008), no âmbito do ISD, utiliza o termo *reconfiguração* reforçando que os movimentos de configuração e interpretação, orquestrados pelo autor (ou agente produtor do texto), estão imbricados. Em termos teórico-conceituais, é importante destacar ambos refiguração e reconfiguração envolvem interpretação do vivido, mas o primeiro envolve os processos interpretativos realizados pelo leitor do texto, enquanto que o segundo aborda as interpretações do agir realizadas pelos autores da produção discursiva.

O círculo de pré/con/refiguração é folheado pela temporalidade das ações, isto é, pela dialética “do por-vir, do ter-sido e do presentear” (RICOUER, 1997, p. 119). Ao organizar seu agir textualmente, o professor, como instanciador do tempo, volta ao passado para recuperar ações executadas, impedidas ou abandonadas, assim como as compreensões, as emoções e as aprendizagens que atravessaram essas ações. Interligado ao passado, o indivíduo reúne as experiências vividas situando, no presente do processo de desenvolvimento, ações descritas sob graus diversos de responsabilidade enunciativa. Na dialética temporal, o futuro se apresenta como a projeção do agir, por meio da qual o professor anuncia antecipadamente seu fazer. Esses traços temporais da ação são conectados entre si, em um dinamismo vivo que constitui a vida e a linguagem humanas e que atesta, outrossim, o pulsar das transformações, isto é, do desenvolvimento dos professores representado nos textos.

Destarte, as figuras de ação são definidas por Bronckart (2013, p. 224), como “[...] reformulações de diversas concepções que coexistem (e às vezes se confrontam) nos profissionais, concernentes à significação de seu trabalho e às condições de sua realização”, isto é, traduzem “as diferentes ‘leituras’ ou ‘análises’ do trabalho que estão em debate em um dado profissional”. Essas *leituras* ou interpretações do trabalho são, como pontuado por Freudenberger (2015, p. 64), “[...] originadas das tomadas de

consciência dos diferentes posicionamentos presentes no debate social” de um ofício e, portanto, estão relacionadas à análise do *desenvolvimento* do indivíduo em situações de trabalho.

No processo de categorização das figuras de ação, Bulea (2016) apresenta cinco tipos:

- **Ocorrência:** o agir é representado como contíguo ao momento de produção do texto e marcado por um forte grau de contextualização.
- **Experiência:** o agir é representado sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências do agir vivido.
- **Evento passado:** o agir é representado aos olhos da experiência passada comum do actante.
- **Canônica:** o agir é representado sob a forma de uma construção teórica.
- **Definição:** o agir é representado como um “fenômeno no mundo”.

As leituras realizadas pelas professoras desta pesquisa, analisadas por meio dessas figuras de ação, estão diretamente relacionadas ao contexto sócio-histórico em que estão inseridas, à maneira como os textos foram gerados e à singularidade de cada colaboradora. Com esse entendimento, apresentamos os caminhos que construíram o presente estudo.

METODOLOGIA – OS ENCONTROS DA PESQUISA

Fundamentada em natureza qualitativo-etnográfica, a pesquisa trabalhou com o conhecimento e a prática dos colaboradores, partindo de atividades em contextos locais.

Os participantes⁹⁵ da pesquisa do texto de tese, da qual este capítulo é recorte, foram três professoras formadoras da UFPB, 13 graduandos em formação inicial, orientados por essas formadoras e três professoras supervisoras das instituições em que os graduandos atuaram. Neste capítulo, analisamos as falas das professoras formadoras, que estavam na Instituição Especializada – IE (o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC), por meio do Estágio Supervisionado e na Escola Regular – ER (duas escolas⁹⁶ da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa-PB), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

No ICPAC, os colaboradores desta pesquisa vivenciaram experiências em turmas com alunos cegos, com baixa visão e ainda alunos com deficiência múltipla. Na ER, a vivência com pessoas com deficiência ocorreu em salas regulares e envolveu alunos

95 Em atendimento às normas éticas que convêm às pesquisas envolvendo seres humanos, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFPB, sob o Parecer nº 1.786.095, em 03 de outubro de 2016.

96 Também em atendimento às exigências éticas da pesquisa, o ICPAC, as duas escolas regulares e a UFPB (local de trabalho das formadoras) assinaram carta de anuência para a realização da pesquisa.

com deficiência auditiva, síndromes, transtornos, deficiência múltipla e deficiência intelectual.

Sobre a geração dos dados, selecionamos as gravações provenientes de dois encontros com os coletivos do PIBID e do Estágio. Os participantes foram solicitados a falar livremente da sua experiência com pessoas com deficiência e o nosso papel de pesquisadoras foi o de provocar o diálogo (CLOT, 2010) com algumas perguntas e colocações. Os dois Encontros, realizados em 27 de julho e 12 de agosto de 2016, foram gravados em áudio e transcritos para que pudessem constituir o *corpus* da pesquisa.

Os procedimentos de análise foram conduzidos pelos temas que mais atravessaram as falas dos colaboradores, a saber: i. *Encontros com o desconhecido: especificidades e afetos*; ii. *Uma rede de afetos inclusiva*; e iii. *Afetos e efeitos no desenvolvimento: compreensões a partir da experiência*. Para o recorte deste capítulo, focamos no terceiro tema, mais especificamente, os afetos e efeitos no desenvolvimento das três professoras formadoras, conforme apresentamos a seguir.

AFETOS E EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DAS FORMADORAS

As formadoras discutem sobre os afetos sofridos, sinalizando para um processo de aprendizagem a partir do encontro com o desconhecido, do encontro com diferentes formas de ensinar e sentir a profissão. Realizamos a abertura dessas reflexões a partir da fala da formadora Lívia:

Excerto 01 – Figuras de ação evento passado e experiência

Lívia: **Eu** acho assim que como **eu** já falei, né, a minha motivação foi **pessoal**, mas até **li isso num texto ontem**, achei bem interessante, que **o contato** com a **multiplicidade de identidades acaba sempre** transformando a gente de formas surpreendentes, **porque você se depara com pessoas que você nunca pensou que fosse existir** daquele jeito, então sempre tem um jeito novo de ser, que era o que a minha colega dizia ontem no texto e **eu acho** que é isso mesmo, **a gente como professor, a gente sempre encontra novas formas de ser**, né, e assim, novas formas de ser, tanto **desconhecidas pra mim** (...) porque assim, **meu filho**, ele tem um certo tipo de/de deficiência, mas os que **eu trabalhei são completamente diferentes**, então muitas **eu não conhecia, tive que estudar**, e como Larissa disse **tô começando** a conhecer essas deficiências [...] e assim, **ajudou** a minha própria, **o meu próprio crescimento**, porque assim [...] **eu** também sou professora do meu filho, então esse próprio exercício de se tornar **uma melhor professora pro meu filho** também **melhorou bastante, aprendi** através dessa vivência profissional, mas **acabou** me ensinando também **muita coisa pessoal**.

Lívia inicia sua reflexão a partir de uma situação vivida no passado e narrada interativamente (*li isso num texto ontem*). Logo em seguida, ela discute a situação no tempo presente, fazendo uso de um advérbio com valor generalizante (*acaba sempre*), demonstrando, assim, a regularidade das ações interpretadas. Nesse cenário, Lívia apresenta que o *contato com a multiplicidade de identidades*, que ela viveu no PIBID, *acaba sempre transformando a gente*. A transformação, textualizada como uma ação recorrente a partir do contato com a pessoa com deficiência (*sempre*), atinge, segundo Lívia, toda e qualquer pessoa (*a gente, você*) e é justificada (*porque*) a partir do desvelamento do desconhecido (*porque você se depara com pessoas que você nunca pensou que fosse existir*). Lívia assume novamente a agentividade da enunciação, afirmando que viveu esse encontro com o desconhecido (*novas formas de ser, tanto desconhecidas pra mim*), pois,

apesar ter um filho com deficiência, encontrou uma grande diversidade no contexto da experiência do PIBID (*os que eu trabalhei são completamente diferentes*).

O encontro com a diversidade afeta Lívia, de modo a ampliar seu processo de aprendizagem (*eu tive que estudar*). Ainda sobre esse aspecto, Lívia incita a reflexão de que os professores universitários também não foram formados para o trabalho com alunos com deficiência, e na carência dessa formação (*desconhecidas pra mim, eu não conhecia*), ela busca aprender (*eu tive que estudar*). É uma responsabilidade que ela tomou para si, na medida em que precisava, como coordenadora do projeto PIBID, orientar os graduandos.

Na *vivência profissional*, Lívia relata em temporalidade passada (*ajudou*), sinalizando que são ações efetivadas em seu agir, o quanto a experiência afetou o seu *crescimento* na atuação com seu filho (*exercício de se tornar uma melhor professora pro meu filho também melhorou bastante*). Assim, a formadora demonstra que existia uma motivação pessoal, algo que a afetou, mobilizando-a a trabalhar com a questão da inclusão no âmbito do PIBID e, de forma dialética, a experiência no âmbito profissional afetou sua vida pessoal. Os afetos, portanto, tecem um imbricamento de relações em que a vida pessoal e a profissional atravessam uma a outra.

Igualmente como Lívia, a formadora Karen também textualiza o impacto de experiência formativa com alunos que ela não conhecia, que *não estavam no seu horizonte*.

Excerto 02 – Figura de ação experiência

Karen: **acho** que isso já é um aprendizado, **já tô enxergando, né**, eu já tô, **já fico pensando**, porque **não estavam no meu horizonte**, acho que é uma questão de tempo, **alguma hora eu vou ter um aluno deficiente, eu também não tive formação**, então **acho** que foi isso que eu trago assim desse estágio, né, **tive uma vivência mais concreta**, né, **do que é trabalhar com deficiências**, no caso, **visual** e **eu acho** também que é que nem a Alana falou **“Pra quem se aprende uma primeira língua, a segunda já é mais fácil”**.

No excerto 02, há uma predominância de formas verbais no tempo presente, expostas de modo interativo, com eixo temporal não limitado e que têm a formadora Karen como principal agente das ações representadas (*eu já to enxergando*). Apesar da figuração no presente, Karen volta ao passado para mostrar que os saberes, hoje estabilizados no agir, não faziam parte do seu mundo de pré-construídos (*não estavam no meu horizonte*), pois ela, assim como o coletivo, representado pelos estagiários, não recebeu formação para atuar com alunos com deficiência (*eu também não tive formação*).

É a partir da experiência de acompanhar estagiários no ICPAC que Karen começa a *enxergar*, a *pensar* no trabalho com alunos com deficiência, um trabalho que agora compõe o seu mundo de pré-construídos, que está no seu *horizonte*, atestando seu desenvolvimento nessa variante do gênero profissional. Ao representar as práticas com esses alunos, como estáveis e dispo-

níveis no seu agir, ela se projeta atuando nesse contexto (*alguma hora eu vou ter um aluno deficiente*). É interessante notar, igualmente, que, apesar da experiência no ICPAC focar mais na pessoa com deficiência visual, Karen recupera a fala da graduanda Alana, expondo sua compreensão de que a experiência será uma ferramenta no trabalho com alunos que apresentem outro tipo de deficiência (*Alana falou “Pra quem se aprende uma primeira língua, a segunda já é mais fácil”*). O aprendizado do trabalho com os alunos no ICPAC se mostra, desse modo, como um ponto de partida para experiências futuras.

Refletindo ainda mais sobre sua vivência no ICPAC, Karen interpreta seu desenvolvimento em duas *interfaces*: como professora de Estágio Supervisionado, acompanhando estagiários em turmas com pessoas com deficiência, e como professora de alunos com deficiência no ensino superior:

Excerto 03 – Figuras de ação experiência e ocorrência

Karen: [...] **acho** que são **duas coisas**, uma é tá acompanhando estagiários no instituto, isso é uma/uma pó/ uma/uma **interface**, mais um lado meu, **lado profissional** que se abriu novo **pra mim** é tá acompanhando alunos nesse contexto, que **eu aprendi muito**, enfim, de muitas/de muitas maneiras, e a outra coisa, isso/isso é uma coisa **eu professora de estágio**, com estagiários lá e uma outra coisa é se **eu tiver algum dia, aluno cego na minha aula**, é como vocês estavam falando, **eu tenho um norte que eu não tinha antes** desses alunos [...] então eu acho que são essas duas coisas, né, eu já não vou me sentir, se um dia eu tiver um aluno cego **eu não vou me sentir tão perdida**.

Karen figura os efeitos da experiência do Estágio no ICPAC por meio de uma dinâmica de verbos: no presente, quando apresenta práticas estabilizadas (*eu tenho um norte*); no passado, pa-

ra relatar a ausência dessas práticas antes da experiência no Instituto dos Cegos (*eu não tinha antes*) e marcar sua aprendizagem com essa vivência (*eu aprendi muito*); e no futuro, projetando seu agir com alunos com deficiência (*eu não vou me sentir tão perdida*). Nesse desenrolar temporal das ações, Karen parece narrar uma experiência de crescimento do seu ser profissional, para o trabalho com a inclusão. Pontuamos, ainda, que é o *norte*, construído durante a vivência do Estágio no ICPAC, que passa a orientar Karen no trabalho com as novas turmas de Estágio e no devir da experiência com alunos com deficiência.

Pensando na disciplina de Estágio Supervisionado, Lívia também menciona que a experiência com alunos com deficiência afetou seu trabalho:

Excerto 04 – Figuras de ação canônica e experiência

Lívia: porque assim, é::: até mesmo o **estágio supervisionado**, mesmo **eu tendo** um filho com deficiência, **eu não dava tanta importância a abordar esse tema**, né, como **hoje eu dou**, né, a/a de alguma forma **incluir esse tema nas minhas disciplinas**, e de uma forma assim mais, é::... **prática mesmo**, né, que **ofereça aos alunos uma possibilidade** de então sempre pensar na questão de flexibilização daquela atividade que tá sendo proposta, pra determinado tipo de deficiência, né, então **eu acho assim isso importante**, essa coisa de pensar na centralidade que isso tem adquirido, que isso tem tomado, né, na prática do professor nos últimos tempos, por causa da inclusão, né, que também deve adquirir uma **centralidade no processo de formação**, que é o que **a gente faz aqui**.

Lívia organiza sua reflexão se apresentando como principal sujeito das ações interpretadas e com o uso de verbos, predominantemente, em tempo presente (*eu acho*). Nessa textualização, ressalta que, apesar ter um filho com deficiência, ela não refletia tanto sobre a temática da inclusão nas aulas de Estágio

(*mesmo eu tendo um filho com deficiência, eu não dava tanta importância a abordar esse tema*), algo que mudou depois da experiência no PIBID (*como hoje eu dou*). A fala de Lívia ecoa uma discussão, que pontuei anteriormente, de que não é apenas o contato com a pessoa com deficiência em si que cria um espaço potencializador de desenvolvimento profissional, em uma perspectiva inclusiva, mas a experiência de mediação formativa com essas pessoas em contextos educacionais.

Além disso, de modo apreciativo, Lívia avalia essas ações (*eu acho assim isso importante*), destacando que, assim como a inclusão *adquiriu uma centralidade na prática no professor* que está na escola, ela *também deve adquirir uma centralidade no processo de formação*, convocando a universidade a assumir sua responsabilidade, que Lívia apresenta como uma prescrição a ser seguida (*deve adquirir*).

No excerto 05, Márcia apresenta outra questão importante sobre o trabalho com a inclusão. Ela externaliza discursivamente como a experiência no PIBID afetou seu trabalho como professora de graduandos com deficiência e relata a vivência mobilizando a fala de uma de suas alunas:

Excerto 05 – Figuras de ação evento passado e experiência

Márcia: [...] **daqui a pouco ela fala** “Porque eu acho que eu tenho na família casos de:” “eu tenho, acho não” “Eu tenho na minha família casos de transtornos de comportamento”, “Tem pessoas autistas na minha família e **eu acho que eu tenho leve autismo**” [...] a **primeira coisa que... eu fiquei alegre**, agora que eu lembrei de contar, primeiro é que **eu não me apavorei**, quando você falou “Eu fiquei apavorada” ((Olhando para uma das bolsistas)), “Lívia eu eu preciso de você!”, **acho que eu falei**

umas três vezes **pra Lívía**, não sei se ela consegue recuperar isso “Lívía, eu tenho uma reunião, chegue lá, **tô precisando**” e **dessa vez eu não me desesperarei** porque **eu já ouvi falar** daqui, todo mundo ali, **eu sei que tem um monte de informação** que pode chegar [...] **eu tô** me vendo nessa situação com essa menina, **SE** ela tiver alguma coisa com autismo, **eu tenho que fazer** alguma coisa nas aulas.

A formadora inicia seu relato a partir de uma situação vivida no passado (na mesma semana em que o Encontro do Coletivo, para geração de dados desta pesquisa, foi realizado), por meio da qual recupera um diálogo com sua aluna, em que ela verbaliza que acha que tem autismo (“*eu acho que eu tenho leve autismo*”). Nesse momento, Márcia textualiza as emoções provocadas pelo afeto sofrido (*eu fiquei alegre, eu não me apavorei, dessa vez eu não me desesperarei*). Ao contrário da primeira vez que ela se viu diante do trabalho com alunos com deficiência, em que se *desesperou* e procurou a ajuda da professora Lívía (“*Lívía eu/eu preciso de você!*”). Dessa vez, as emoções não foram negativas, foram de alegria, pois, como explica Márcia (*porque*), ela já conhecia os caminhos (*eu já ouvi falar daqui, todo mundo ali, eu sei que tem um monte de informação que pode chegar*).

A partir de então, Márcia continua sua interpretação assinalando o posicionamento diante da confirmação de que a aluna, de fato, tenha autismo (*SE ela tiver alguma coisa com autismo, eu tenho que fazer alguma coisa nas aulas, né, nesse material*). Ela representa ações a serem tomadas sob o crivo da obrigação, do dever, assinaladas linguisticamente pelo verbo ter (*tenho que fazer*). Márcia assume a responsabilidade pelo outro (LEVINAS,

2013), sua aluna, a responsabilidade por uma formação que é convocada e precisa atender a diversidade das formas de ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando as figuras de ação como instrumento para a interpretação dos textos produzidos pelas colaboradoras foi possível constatar a predominância das figuras de ação evento passado e experiência, indicando tomada de consciência em uma perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência. A tomada de consciência envolve, à luz do pensamento vygotskiano, compreender as experiências vividas e tê-las à sua disposição como instrumento para viver outras experiências, o que acontece com as professoras desta pesquisa.

Conscientes das metamorfoses sofridas, as professoras atestam ter a seu dispor os saberes construídos para que possam trabalhar com alunos com deficiência no presente e no futuro. Elas utilizam a experiência no Estágio Supervisionado e no PIBID como instrumento para as próximas experiências com alunos com deficiência, ou seja, compreendem e autenticam a herança do que foi vivido no eu, que abraça o trabalho com a inclusão nas ações presentes e que estão por vir, sugerindo, assim, tomada de consciência para um agir docente ético.

Chamamos a atenção para o fato de que a experiência com alunos com deficiência, nesta pesquisa, foi efetivada por meio do

Estágio Supervisionado e do PIBID. Existe, portanto, a necessidade de investimentos nesses dois espaços formativos, por que não é apenas o contato com o aluno com deficiência, mas uma mediação orientada para a formação docente. Sem a disciplina de Estágio Supervisionado e o Projeto PIBID, que estabelecem parcerias com as instituições de ensino básico, para que graduandos e formadores mergulhem nas realidades educativas, não existiria o desenvolvimento profissional que apresentamos nesta pesquisa. O Estágio e o PIBID, como espaço de mediação formativa, possibilitaram as nossas colaboradoras as metamorfoses de uma construção profissional ética, política e, indiscutivelmente, humana. Assim, é necessário o combate a ações políticas que buscam retirar projetos como o PIBID da formação docente ou desvalorizar o Estágio Supervisionado como espaço formativo.

Ademais, ao pensarmos em melhorias na formação docente é primordial a promoção de ações que possibilitem um despertar da sensibilidade e da responsabilidade para o trabalho inclusivo. Sensibilidade e responsabilidade ética talvez não possam ser ensinadas ao outro, mas podemos, e devemos nos esforçar, para criar um contexto de formação inicial em que os professores sejam provocados a compreender seus significados, vivendo e sentindo seus afetos e emoções, como foi com as colaboradoras desta pesquisa, por meio do Estágio e do PIBID. A criação de um espaço formativo que valorize a *dimensão ética* que perpassa e constitui o humano, o professor.

Capítulo 16

POR UMA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA: O HIBRIDISMO DOS GÊNEROS DA ATIVIDADE⁹⁷

Liane Velloso-Leitão

INTRODUÇÃO

Movimento, vozes e sentidos. Três palavras que podem definir o professor. *Movimento*, porque o homem se redescobre a cada momento, a cada hora, dia, mês, ano, sem parar nunca, em trajetórias retilíneas e curvilíneas, adaptando-se aos percursos, obstáculos e impedimentos, enfrentando seus medos, suas inseguranças e seus desafios. *Vozes*, porque queremos, precisamos e devemos ser ouvidos, com nossos sotaques, sonhos e desejos reverberados e propagados pela/na sociedade; nunca silenciados. E *sentidos*, porque somos seres com linguagem, racionalidade, palavras, significados e sentimentos, em busca de conhecimentos e de felicidade. Somos, portanto, múltiplos em *movimentos, vozes e sentidos*.

97 Este capítulo é um recorte da tese intitulada “O prisma da (trans)formação dos engenheiros-professores: hibridismo dos gêneros da atividade, saberes e identidades”, orientada pela Profa. Dra. Betânia Passos Medrado e defendida em março de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para este capítulo, selecionei como conceitos o hibridismo dos gêneros da atividade e as ferramentas, enquanto que na tese, identidades e saberes também foram abordados.

Assim, é neste infinito *movimento de vozes e sentidos* presente no contexto desta pesquisa – a Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) na figura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), que estudamos o agir do engenheiro-professor, a partir das ressignificações do seu fazer perpassadas por diálogos com seus saberes a fim de adaptar-se às diversas naturezas e modalidades de cursos oferecidos pela instituição, bem como ao cenário de projetos de pesquisa, extensão e inovação. Um espaço desafiador para o trabalho desse profissional, protagonista desse estudo, que possui, por vezes em sua construção profissional, a lacuna de uma formação pedagógica.

A partir desse dinamismo e desafios, proponho caminhar pela Linguística Aplicada (LA) na qual as ações de conhecer, identificar e analisar o trabalho desse profissional se alinham à visão crítica, transgressiva (PENNYCOOK, 2011, 2013), indisciplinar, mestiça e heterogênea da LA proposta por Moita Lopes (2006, 2011) consonante com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2012 [1999]) e as noções de gêneros da atividade da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010). Sob esse olhar, construo como objetivo geral compreender de que modo o hibridismo dos gêneros da atividade (trans)forma o agir docente do engenheiro-professor no IFPB, por meio das ferramentas didáticas, técnicas e híbridas, a partir de uma releitura e ampliação da noção de ferramentas de Amigues (2004).

Fundamentada nesse imbricamento teórico e nas vozes de três engenheiros-professores, assinalo a relevância da discussão proposta a fim de valorizarmos o processo de invenção e reinvenção de nós mesmos.

TRABALHO: A INVENÇÃO E A REINVENÇÃO DE NÓS MESMOS NOS CAMPOS DO CONHECIMENTO

No diálogo entre a LA, o ISD, a Engenharia e a Educação, cruzei horizontes teóricos, promovendo uma fluidez entre as suas fronteiras e uma interface entre as práticas pedagógica e engenharia.

Com essa leitura, a Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010) contribuiu com o conceito de gênero da atividade, entendido pelo autor como algo que é comum aos trabalhadores de determinado meio, sendo uma forma de reconhecimento e um modo de como e o que devem fazer (CLOT, 2010, p. 121-122).

Tomando essa noção e analisando o contexto do IFPB, um trânsito com várias interseções passa a ser estabelecido entre os dois gêneros da atividade, nos quais o engenheiro-professor se encontra inserido – o referente à sua formação acadêmica e o da sua atual atuação profissional. Não se pode desconsiderar a memória coletiva dos engenheiros, por exemplo, quando eram alunos da graduação e seus professores passavam listas de exercícios para serem resolvidos em casa. Essa prática, adotada

por muitos deles, revela-se como uma transposição de uma ferramenta utilizada na graduação e que foi apropriada ao se tornarem docentes. Outro fator a considerar é que a inserção neste novo gênero, qual seja, *ser professor*, aponta traços de experiências vividas na sua formação escolar anterior à graduação e na acadêmica prévia, quando representações do que é *ser professor* foram sendo construídas e consolidadas. Entretanto, a partir da sua entrada em um novo contexto, diversas situações demandam outras interpretações sobre o agir docente previamente sedimentado. Ou seja, esses profissionais precisam ter o acesso a uma nova senha que permita a entrada em um gênero da atividade híbrido: **a senha híbrida** – primeiro passo para o reconhecimento profissional do *ser engenheiro-professor*.

Nesse sentido, as ferramentas são relevantes para a identificação, definição, análise e validação dessa **senha**. Em razão disso, apresento uma ampliação do conceito de Amigues (2004), com a distinção em três naturezas: duas que delimitam o professor e o engenheiro, separadamente, cada uma em seu ambiente de trabalho (*ferramentas didáticas* e *ferramentas técnicas*) e uma reveladora do gênero engenheiro-professor (*ferramentas híbridas*). Essa interpretação se apoia em dois vértices: o primeiro, o contexto de utilização, que implica o analisar do papel de uma ferramenta a partir do dizer do professor e o segundo, por quem ela está sendo apropriada, considerando o momento, o(s) objetivo(s), sob o ponto de vista do gênero da atividade.

Defino as *ferramentas didáticas* como aquelas apropriadas pelo professor, presentes no meio docente, atendendo às necessidades do profissional e utilizadas em salas de aula, nos laboratórios, nas reuniões pedagógicas e em outras situações que organizam seu *métier*, como as metodologias de aprendizagem ativa, os livros didáticos e os bicos de Bunsen.

Tomando o trabalho do engenheiro, ferramentas específicas a esse gênero como motores, placas de circuito, micrômetros, dentre outras, estão associadas, primeiramente, ao mundo da Engenharia e não ao mundo da Docência, caracterizando-se como *ferramentas técnicas*, características do arsenal de artefatos do gênero de atividade do engenheiro.

Em um primeiro momento, ao classificá-las sob dois pontos de vistas distintos, tem-se a impressão que caminhamos em direções opostas. Na verdade, a leitura dos dados demonstrou a importância de compreender como os engenheiros-professores enxergam tais ferramentas, pois são um dos elementos-chave para a construção de uma possível **senha híbrida**, pois não são excludentes e nem antagônicas: são **dialéticas e dialógicas**, a partir do momento em que assumimos o hibridismo desses dois gêneros. Desse modo, as *ferramentas híbridas* categorizam aquelas que transitam nas situações de trabalho dos nossos protagonistas, como os tornos, as calculadoras e os capacitores utilizados em sala de aula e nos laboratórios dos cursos técnicos (Eletrome-

cânica, Edificações e Informática) e superiores (Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Civil).

Na próxima seção, apresento a metodologia, colaboradores e categorias de análise.

SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA: PESQUISA, CONSTRUTORES E ALICERCES

Durante esta pesquisa⁹⁸ qualitativo-interpretativista, as vozes da Engenharia, Pedagogia e Letras reverberaram no contexto de produção dos dados, definido como uma das reuniões da Comissão de Educação e Atualização Profissional (CEAP) realizada no IFPB Cajazeiras, no mês de maio de 2016, com a participação de três engenheiros-professores, de duas pedagogas e da pesquisadora/doutoranda.

A CEAP tem como propósito discutir o agir dos professores das áreas técnicas do *campus*, sob o aspecto da preparação e realização das suas aulas, focalizando as metodologias para aprendizagem ativa. Tais questionamentos sobre o conhecimento pedagógico na formação do engenheiro-professor provêm de uma via de mão dupla, na qual esses trabalhadores assumem dois papéis interligados e conflitantes, que demandam um movimento constante entre as fronteiras da Educação, da Pedagogia e da Engenharia: o de engenheiro por formação acadêmica e o de professor pelo cenário de trabalho.

98 Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº xxxxxxxx.

Neste contexto, os três engenheiros-professores Arthur, James e José – os construtores – formados em Engenharia Elétrica, com ênfase em Telecomunicações, Engenharia da Computação e Engenharia Elétrica, respectivamente, atuavam de 1 a 3 anos no IFPB. Arthur, entre 41 e 50 anos, possui três pós-doutorados no Japão, James (entre 20 – 30 anos), atualmente é aluno de doutorado e José, na mesma faixa etária de James, é doutor.

As pedagogas da pesquisa Helena e Vivian – os alicerces, estavam há mais de 4 anos na instituição, possuindo ambas, no momento da pesquisa, especialização e mestrado em Pedagogia e Educação.

Os dados foram analisados sob os aspectos sociodiscursivos e funcionais via três categorias de análise do ISD (BRONCKART, 2012 [1999], p. 330): os conteúdos temáticos, as vozes e os índices de pessoa.

Assim, a próxima seção foi construída a fim de analisar os dizeres dos engenheiros-professores e das pedagogas.

POR UMA (TRANS)FORMAÇÃO HÍBRIDA: ENGENHARIA, PEDAGOGIA E LETRAS

Cada memória de um gênero da atividade específico é uma história do fazer daquele coletivo de indivíduos que se reconhecem entre si e são reconhecidos pelos outros a partir de suas ações. Representações de suas histórias, experiências, empecilhos na realização da sua atividade, peculiaridades do *ser engenheiro* e do *ser*

professor, preocupação com os vários coletivos, apontam, desse modo, para outros olhares na/sobre/para a Docência.

Para a análise, os excertos foram organizados em dois conteúdos temáticos (CTs) que dialogam com o objetivo geral: o CT1 traz *os pontos fora da curva*, representativos de releituras do ensino a partir da relação professor-aluno, da concepção de aula e do coletivo de trabalho. O CT2, denominado *As ferramentas*, está fundamentado nas três naturezas identificadas e propostas: didáticas, técnicas e híbridas.

A partir das interpretações do CT1 e CT2, apresento referências para o conceito de hibridismo dos gêneros da atividade.

CT1: PONTOS FORA DA CURVA

O primeiro segmento introduz a compreensão acerca do conceito de “ponto fora da curva”, apropriado pelo prof. José e que nomeia esse CT, trazendo à tona a identificação do seu trabalho e dos seus pares, perpassados pelo papel das prescrições, como as ementas das disciplinas e os planos de curso.

Segmento 1:

José: Aí, outra coisa. Esse comportamento é exceção. Isso é o ponto fora da curva.

Arthur: Não, eu...

José: Porque o ponto dentro da curva é você chegar no lugar e fazer aquilo que você entende, sem se preocupar com nada. [...] Os alunos tiveram sorte comigo, porque a disciplina que eu peguei para dar foi uma disciplina que foi muito mal dada quando eu paguei a graduação. E eu odiei. Então, como eu odiei, eu tive pena dos meninos. Eu não posso fazer do jeito que eu aprendi, porque foi uma porcaria. Mas se fosse uma disciplina, que eu, eu, não os outros, mas que eu tivesse gostado... Meu filho, eu ia replicar. Os caras podiam achar ruim. Eu ia replicar na maior felicidade do mundo. Porque eu tava achando que aquilo...

Arthur: Até que alguém...

Fonte: Reunião da CEAP que se presta como o *corpus* da tese e desse capítulo.

O “ponto fora da curva” indicia a noção de atividade daqueles professores que promovem um trabalho reconfigurado, adaptado e integrado. Em contrapartida, o *ponto dentro da curva* é uma representação mais pragmática da noção do trabalho do professor, a partir do olhar de um profissional formado no campo das Exatas. Entendo que essa ideia explicita o agir do professor que procura seguir e incorporar os instrumentos prescritivos à risca, pois, ao estabelecerem os meios e os fins propostos, regulam e direcionam a sua prática docente: “[...] é você chegar no lugar e fazer aquilo que você entende, sem se preocupar com nada”.

Essa recomposição do fazer está presente nas falas de José e Arthur, ao conceberem dois modos de agir na Docência: seguir as regras (pontos na curva) e adaptá-las (pontos fora da curva). Esses últimos são representativos de conflitos para os colaboradores, pois, ao assumirem apenas esses modelos, tornam a ativi-

dade do professor reducionista; quando, na verdade, vários modelos estão disponibilizados nesse gênero da atividade.

Ao interpretar, sob a perspectiva da LA, os pontos da curva, outros fora da curva foram acrescentados como modos de agir demandados na construção de conhecimentos dos engenheiros-professores para a elaboração de uma “possível senha” de inserção no gênero. Identifico na fala de José a presença constante da voz do autor empírico (1ª pessoa do singular) como no seguinte enunciado:

- “Os alunos tiveram sorte comigo, porque a disciplina que eu peguei para dar foi uma disciplina que foi muito mal dada quando eu paguei a graduação”. “E eu odiei. Então como eu odiei, tive pena dos meninos. Eu não posso fazer do jeito que eu aprendi, porque foi uma porcaria”.

No primeiro enunciado, José faz uma comparação entre o presente e o passado de uma mesma disciplina e analisa-os sob a ótica do papel social de aluno e de professor. Ele demonstra como uma experiência vivida pode influenciar ações futuras a partir do momento em que reflete sobre como ela aconteceu, quais as vantagens e desvantagens da disciplina ou de como ela foi ministrada, o que pode ser melhorado e o que pode ser mantido. O valor negativo de *muito mal* demonstra as possíveis tensões que José, como aluno, vivenciou durante a graduação. Pelo fato de já ter vivido de forma negativa a disciplina (*eu odiei*), selecionou outras formas de agir para ministrar as suas aulas, remetendo diversos conhecimentos (re)construídos ao longo da sua atividade docente e da sua formação acadêmica. Implicitamente esta-

vam sua avaliação e reflexão, enquanto docente, de uma experiência malsucedida como aluno da disciplina e que hoje, reinterpretadas e redimensionadas, estão mais coerentes com a sua concepção do processo de ensino e aprendizagem.

Complementando essa experiência frustrante, ele acrescenta: “E eu odiei. Então como eu odiei, eu tive pena dos meninos. Eu não posso fazer do jeito que eu aprendi, porque foi uma porcaria”. O verbo *odiar*, por seu caráter semântico negativo e sua repetição, evidencia como assistir a essas aulas era uma atividade difícil, a ponto de ter gerado nele o desejo de agir diferentemente do seu professor.

Ao dizer “foi uma porcaria”, entendo que a experiência demonstra um sofrimento pelo qual ele passou e ao considerar as aulas como tal, aponta para o modelo de agir do seu professor, pois afirma que faria diferente com os seus alunos. Essa representação é relevante em sua interpretação do agir docente e do seu papel social de aluno que sofreu durante um período, evidenciando uma avaliação singular, característica da sua voz do autor empírico.

Finalizando a análise, apresentamos o último enunciado: “Mas se fosse uma disciplina, que eu, eu, não os outros, mas que eu tivesse gostado... [...] Os caras podiam achar ruim. Eu ia replicar na maior felicidade do mundo”. A subjetividade presente em *tivesse gostado*, *ruim* e *na maior felicidade* indicam que, ao avaliar a opinião dos alunos (*caras*), agiria semelhante ao seu professor, apesar de

conflitante. Ao afirmar que replicaria as ações do professor, o seu estilo profissional, o contexto de ensino e a interação com os alunos acabariam por influenciar e modificar o seu agir.

Nesses erros, acertos e incertezas, o próximo segmento aborda falas dos colaboradores que constroem a proposta do hibridismo do gênero da atividade, indicando como reinterpretar e adaptar conceitos pré-estabelecidos. Nesse sentido, apoio-me nas representações acerca de um dos últimos encontros pedagógicos realizados no *campus*.

Segmento 2:

James: A gente teve uma palestra sobre reflexão da prática pedagógica. Alguma coisa assim... Uma palestra de uma hora, né? Tal... E a palestra terminou com uma frase de Paulo Freire que dizia que ninguém se torna educador do dia para a noite. Coisas desse tipo. E que a formação se dá através da prática pedagógica e da reflexão sobre ela. Pronto! Então eu li essa frase e digo: “Então, se eu tenho que praticar e refletir sobre a minha prática, logo não adianta eu estar na palestra. Porque eu não tenho prática e vou refletir sobre o quê?”

Helena: Tu não “tem” prática? Tem!

James: Eu deveria estar...

Helena: Tu não “tem” prática?

James: Então, eu tava ali... Fazendo o quê ali? A palestra toda sobre reflexão sobre prática pedagógica que termina numa frase...

Vivian: Não...

James: Que diz que eu tenho que praticar e refletir sobre ela. Então isso pra mim é, é...

Arthur: Matematicamente é: se é nulo, ué, é nulo. É nulo.

James: Então... [...]

Helena: Mas aquela palestra te deu elementos para você refletir sobre essa prática de agora. [...]

James: A tática: você traz para a linguagem matemática, ela descontrói a palestra inteira.

Fonte: Reunião da CEAP que se presta como o *corpus* da tese e desse capítulo.

A discussão, centrada na concepção de prática de James e Arthur, inicia com a voz de autor empírico do primeiro diante da realidade do seu trabalho: “então, se eu tenho que praticar e re-

fletir sobre a minha prática, logo não adianta eu estar na palestra. Porque eu não tenho prática e vou refletir sobre o quê?”. O trecho “tenho que praticar e refletir” indica duas ações que, segundo ele, precisam existir em sua atividade e que se relacionam ao “eu não tenho prática”. Assim, consideramos a pergunta e a resposta de Helena como sendo emblemáticas nessa construção do ser engenheiro-professor: “Tu não ‘tem’ prática? Tem!”. Esse trecho indica a importância de uma senha que permita a sua entrada no meio da Docência na Engenharia, isto é, uma senha que seja o reconhecimento desse gênero de atividade possivelmente híbrido no contexto educacional.

Dialogando com a “[...] construção de sentido do trabalho” (GERNET e DEJOURS, 2011, p. 65), o enunciado de James é um exemplo de ponto dentro da curva, quando a linguagem da Matemática é evidenciada. Ao dizer, “então, se eu tenho que praticar e refletir sobre a minha prática, logo não adianta eu estar na palestra”, ele se apoia em uma ideia matemática e em conectores característicos do discurso das Ciências Exatas, representando a sua compreensão (“então”, “se”, “logo”), corroborada por Arthur, “matematicamente é: se é nulo, ué, é nulo. É nulo”. Nesse caso, a escolha linguística é representativa do pensamento e do comportamento pragmático que organizam o mundo do engenheiro-professor, construindo suas interpretações e modos de agir.

O contraponto dessa percepção de prática é indicado pelas representações de Helena, que, como voz de autor empírico, expõe um fato importante para James, a apropriação do conhecimento compartilhado na palestra: “mas aquela palestra te deu elementos para você refletir sobre essa prática de agora” e “você se apropriou”. Nesses enunciados direcionados para James por meio do índice de pessoa *você*, há um trânsito entre os mundos da Engenharia e da Docência, especificamente porque aquela situação levou-o a abordar o assunto na reunião da CEAP, indicando um posicionamento reflexivo e demonstrando como o tempo de acomodação, sedimentação e transformação dos conhecimentos exerceu influência em sua forma de hoje interpretar a atividade docente.

Assim, a lógica, o pragmatismo, a compreensão de ciência, a construção identitária e as experiências desse profissional ecoam mais alto, principalmente na citação de uma Ciência Exata e no reconhecimento de uma transposição linguística em um espaço formativo como estratégia para esse público-alvo: “a tática: você traz para a linguagem matemática, ela descontrói a palestra inteira”. Por esse ângulo, dois pontos fora da curva são identificados como elementos contributivos para uma senha híbrida: a linguagem contextualizada e a palestra. Sobre a palestra, ressaltar ser ela um dos lugares onde o conhecimento acadêmico se (trans)forma em profissional, sendo concebida como uma ferra-

menta didática, haja vista que as vivências compartilhadas estão fundamentadas no campo da Docência, e não na interrelação Engenharia-Docência. Todavia, a sua natureza didática torna-se híbrida a partir do momento em que essa relação se estabelece.

Diante desse percurso por um gênero híbrido, o CT2 traz representações sobre o trabalho, perpassadas pelas ferramentas técnicas, didáticas e híbridas.

CT2: FERRAMENTAS

A partir da ampliação da concepção de ferramentas (AMIGUES, 2004), no próximo segmento, a ementa é analisada como ferramenta didática.

Segmento 03:

Arthur: Não, mas é uma questão de visão. É uma questão de visão. Tipo assim: tô dando aula para Engenharia Civil. O que que o engenheiro precisa? Por exemplo, eu tô dando agora circuitos elétricos para Engenharia Civil. Eu cheguei, olhei a ementa e fui falar com o coordenador. “Rapaz, essa ementa aqui não vai ajudar muito a vida profissional deles aqui não. E essa ementa aqui em dois meses eu cubro ela 200%. Aí eu sentei com ele: “Não. Eu vou fazer isso, isso e isso, porque vai ajudar mais eles. Porque o que tá na ementa...”.

Fonte: Reunião da CEAP que se presta como o *corpus* da tese e desse capítulo.

A responsabilidade assumida por Arthur em sua atividade por meio da voz de autor empírico, coaduna com um dos pensamentos de Freire (2013, p. 63) de que “[...] o trabalho do professor é o trabalho com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Ao relacionar a ementa com a vida profissional, ele mobiliza dimensões do professor e do aluno, perguntando a respeito

do trabalho do engenheiro, ao evidenciar o primeiro gênero da atividade que o constitui e que é a finalidade da formação do aluno do Curso de Engenharia Civil: “o que que esse engenheiro precisa?”. Logo em seguida, ele se desloca para o gênero híbrido, o de engenheiro-professor, “Por exemplo, eu tô dando agora circuitos elétricos para Engenharia Civil”, para posteriormente assumir o segundo gênero da atividade, o de professor: “Eu cheguei, olhei a ementa e fui falar com o coordenador”.

Para ele, a ementa é como uma fagulha que faz com que um rol maior de conhecimentos possa ser compartilhado com os alunos e que as senhas dos dois gêneros da atividade sejam ativadas simultaneamente, criando uma híbrida.

A ementa talvez tenha sido lida e interpretada por Arthur a partir de pontos de vista e de contextos bem distintos, haja vista que parte da sua formação acadêmica (mestrado, doutorado e dois pós-doutorados) foi realizada no Japão. Muitas ações que compõem o repertório do agir (memória do gênero) convencionalizado pelos docentes dos seus cursos de pós-graduação convergem com o dos docentes do IFPB. Entretanto, são as divergências que provavelmente devam assumir um papel mais efetivo nas suas reinterpretações dos documentos prescritos, suscitando novos/outros olhares sobre como ensinar.

Alinhado a esse panorama, o excerto seguinte traz o uso de uma importante e fundamental ferramenta não só para o en-

genheiro e para o engenheiro-professor, mas para o professor de Matemática.

Segmento 4:

Arthur: [...] Por exemplo, é... conversando com outro professor de Matemática, é... ele soltou que assim, nas minhas aulas ninguém usa calculadora. E é um problema sério nosso. Os alunos não sabem usar calculadora. E na Engenharia não tem como fazer cálculo sem calculadora. E os meninos não sabem usar. Quem deveria ensinar? Não era o professor de Matemática? Mas, ele diz assim: Não, o aluno de Matemática tem que raciocinar. Não posso usar calculadora.

Helena: A visão de que tem que memorizar números, tem que decorar.

José: Nunca.

Arthur: Ele tem que saber fazer cálculo.

Helena: Ele tem que saber fazer conta.

Arthur: Sim, mas assim... Eu acho. Tudo bem, eu concordo em parte. Mas discordo em parte, porque ele tem... A função do professor de Matemática é preparar o aluno matematicamente para o mundo. Aí, ele chega na minha disciplina e na dele, na dele, e ele não sabe usar a calculadora e ele se ferra.

José: [...] Aí o cara botou uma conta lá, e olhou para o professor de Matemática e fez: dá quanto essa conta aí? Meu amigo, eu sou professor de Matemática. Não sou calculadora, não. Então, o que ele tava querendo dizer é que é... essa questão de decorar é o que eu digo para os alunos, né? Eu vou fazer conta. Ou ele não sabe usar calculadora ou tem essa obrigação de decorar algumas coisas. O que pra mim não faz sentido. Calculadora é uma ferramenta. Tem vezes que eu tô com a calculadora do lado e vou dividir 6 por 2.

Fonte: Reunião da CEAP que se presta como o *corpus* da tese e desse capítulo.

Esse texto, atravessado pela cultura escolar a partir das visões dissonantes entre o agir de um professor de Matemática e a concepção sobre o uso da calculadora por Arthur e José revela um conflito que permeia o ensino não só da/na Matemática, mas igualmente o da/na Engenharia, indicando representações da experiência como engenheiro-professor e a influência do próprio conceito de ferramentas (didáticas, técnicas e híbridas). Tomando a afirmativa “ninguém usa calculadora”, Arthur reivindica que o problema enfrentado na Engenharia com os cálculos tem a sua

origem na ausência do seu uso por parte dos alunos, haja vista que não foram ensinados a utilizá-la. Desse modo, a calculadora é, para muitos alunos, um artefato que, segundo Amigues (2004), existe na natureza, porém só se transforma em ferramenta quando é apropriada pelo indivíduo: para ser apropriada, há a necessidade de que seu uso seja ensinado e incorporado à sua prática educacional e/ou profissional.

O que é evidenciado nas falas de Arthur e José é que a calculadora deve ser apropriada pelo aluno, em uma transformação de artefato para ferramenta, sendo validada durante as aulas de Matemática, pois “a função do professor de Matemática é preparar o aluno matematicamente para o mundo”. Tais entendimentos levam a classificação das ferramentas para três caminhos: na disciplina de Matemática, a calculadora assume a natureza *didática*, apropriada pelo professor e pelos alunos em situações de aula. Para os engenheiros-professores e de acordo com o seu contexto, ela é *híbrida*, pois é essencial na situação de ensino (em sala de aula e no laboratório) e na situação da prática em campo. Para o profissional que exerce a profissão de engenheiro, ela é *técnica*. Portanto, a própria compreensão dessa natureza sugere as representações a respeito do trabalho do outro e, conseqüentemente, a formação dos engenheiros-professores, que produzem leituras diferentes das mesmas ferramentas utilizadas pelos professores de disciplinas como Biologia, Física e Química, por exemplo.

Portanto, a calculadora permeia os dois gêneros da atividade que constituem o engenheiro-professor e os saberes da Engenharia e da Docência. Sua validade e legitimidade são evidenciadas na prática nos dois contextos e corroboradas pelas falas de Arthur e José, que, ao compreenderem a importância dessa ferramenta para além das salas de aula, promovem uma reconfiguração do agir do aluno ao questionarem o decorar e ao incentivarem a sua utilização.

Ao analisar os pontos fora da curva (CT1) e as ferramentas (CT2), vários elementos discursivos foram mobilizados, bem como subtemas que contribuíram para a definição do conceito do hibridismo dos gêneros da atividade e sobre os quais nos debruçaremos, tecendo nossas considerações finais desse processo de (trans)formação humana.

POR UMA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA

Os constantes ataques à Educação, às universidades e aos Institutos Federais, como também aos professores, levam-nos a pensar e refletir sobre o papel representativo deste trabalho, que propõe uma (trans)formação além da profissional, em uma formação humana voltada para o professor e o aluno, indo além de uma perspectiva tecnicista que privilegia o conteúdo, a metodologia e a didática (ALVES, 2009). É valorizar o pensamento freiriano de politizar o cidadão por meio da Educação e da compreensão do seu papel e local social, e não por afinidades político-partidárias. É o não

reducionismo ou proibição do poder crítico a que todo cidadão tem direito, exaltando questionamentos e reflexões que permitam discussões construtivas e desenvolvimentistas.

Nesse conglomerado de sentidos e significados, ao longo deste capítulo, procurei identificar, por meio das vozes dos engenheiros-professores e das pedagogas, as características que comprovassem o possível imbricamento dos dois gêneros da atividade por meio da apropriação das ferramentas didáticas, técnicas e híbridas, tomando o objetivo geral como norteador da análise, a partir do viés linguístico dos índices de pessoa e vozes.

Identifiquei a percepção, por parte dos engenheiros-professores, dos diferentes modos de agir, os quais foram representados como pontos na curva e pontos fora da curva, a depender da situação exposta. Os documentos prescritivos e a forma como são implementados e seguidos, as diversas ferramentas apropriadas por professores licenciados e não licenciados e a linguagem utilizada nas formações continuadas são exemplos de representações que denotam a compreensão desses indivíduos acerca dos gêneros da atividade que compõem o corpo docente do *campus*.

Interpretar e analisar os dizeres tendo como suporte um rol de experiências provenientes desde a sua formação acadêmica como engenheiro até a sua vivência como engenheiro-professor é de suma importância para compreender o processo

do hibridismo, pois representações específicas da área de Exatas e do entrecruzamento com a Docência são produzidas, que se tornaram alicerces para essa expansão epistemológica.

A forma de interpretação exata dos engenheiros-professores é de suma importância para a produção de novos olhares, corroborando a noção de que as mediações formativas promovem transformações e desenvolvimento, haja vista que as discussões têm ampliado o escopo de atuação de cada participante da CEAP e, sobretudo, de (re)conhecimento das atividades do outro. O elo construído entre Pedagogia e Docência, até o presente momento, é um dos maiores ganhos na instituição, quando se pensa em educação.

Finalizo este capítulo com mais pensamentos (des)construídos, (re)conhecendo o lugar de fala de cada um, com suas representações, às vezes dissonantes das nossas, porém com um objetivo maior: trabalhar compreendendo e legitimando a atividade do outro na realidade do IFPB, e concebendo o trabalho como a invenção e a reinvenção de nós mesmos.

Capítulo 17

O TEXTO MULTIMODAL DIGITAL: CONEXÕES ENTRE ELEMENTOS VERBAIS E VISUAIS À LUZ DO ISD

Maíra Cordeiro dos Santos

INTRODUÇÃO

No contexto das pesquisas sobre gênero, não é novidade tratar de gêneros digitais ou multimodais: desde o advento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), várias pesquisas têm focado os estudos dos textos nos suportes digitais (MARCUSCHI, 2011, 2010a; 2010b; XAVIER, 2010; CAVALCANTE, 2010; PAIVA, 2010; COSCARELLI, 2012). Os gêneros são dinâmicos e mutáveis e, apesar das inúmeras pesquisas sobre o tema, certamente não foram estudados todos os gêneros existentes, sobretudo os que fogem do padrão “escrito/oral” e se inserem nas multimodalidades. As novas práticas sociais fizeram emergir um novo exemplar de texto que, embora não seja tão novo, opera com recursos novos e cada vez mais modernos e mutáveis: os *games* ou jogos digitais⁹⁹.

Esta pesquisa, portanto, pretende contribuir nessa discussão, ao propor a análise de um gênero de texto multimodal cujos

⁹⁹ Neste trabalho, utilizaremos os termos “jogos digitais”, “jogos”, “jogos eletrônicos” e “games” com a mesma carga semântica.

principais elementos de comunicação são visuais e dinâmicos. Para isso, ao lado dos aspectos teóricos do Interacionismo Socio-discursivo (ISD) sobre o qual nos debruçamos, é importante analisar a linguagem digital e os gêneros de textos que circulam no universo dos jogos digitais. Esses textos são compostos, prioritariamente, de uma linguagem visual que propicia uma comunicação “universal” com o jogador. Dessa forma, os índices de comunicação estão, sobretudo, nas imagens e nas animações, constituintes “universais” da linguagem dos *games*. Assim, percebe-se que, na linguagem dos jogos digitais, as imagens e os aspectos visuais são constituintes do gênero de texto, devendo ser analisados em sua totalidade, como formadores de sentido.

Este capítulo é um recorte da tese¹⁰⁰ na qual defendemos que o *game* narrativo é um gênero multimodal, organizado em dimensões dinâmicas, com aspectos verbais e visuais e passível de ser analisado pelo ISD, ainda que se trate de um aparato teórico-metodológico baseado em textos verbais, a partir de interlocuções com teorias sociosemióticas.

Devido aos limites da abordagem desenvolvida neste livro, neste capítulo, o objetivo é focalizar nos aspectos multimodais da produção de sentido do *game*, analisando como os *links* funcionam como elementos de conexão na construção linguística

100 Tese defendida em 2018 no Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), sob a orientação da professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

e textual do *game* narrativo, articulando o ISD e a Gramática do Design Visual (doravante GDV).

1. DELIMITANDO AS FRONTEIRAS DA PESQUISA: OS GAMES NARRATIVOS

Não se pode negar que os *games* são jogados por milhões de pessoas ao redor do mundo e, atualmente, exercem a maior força econômica no mercado do entretenimento¹⁰¹. Mas por que as pessoas gostam de jogos¹⁰²? Por que eles estão presentes nas práticas de linguagem das pessoas? Prensky (2012, p. 204) afirma que os jogos digitais são envolventes, pois proporcionam “satisfação e prazer, envolvimento intenso e passional, estrutura, motivação, algo a ser feito, fluxo, aprendizagem”.

Dentro desse gênero *game*, são muitas as possibilidades de materialização textual e, por este motivo, sequer podemos afirmar que todos os *games* se constituem como texto¹⁰³.

Existem várias definições e categorias para os jogos digitais. Gallo (2007, p. 97-98) apresenta uma definição mais ampla, afirmando que os *games* são:

101 A indústria de games movimentou mais de US\$ 120 bilhões em 2019. Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/148956-industria-games-movimentou-us-120-bilhoes-2019.htm>. Acesso em: 13.07.2020.

102 É importante destacar que muitas pessoas não gostam ou não jogam por escolha própria.

103 Essa pesquisa limitou-se ao gênero *game* narrativo. No entanto, nem todos os jogos digitais são narrativos. Desse forma, seria necessária uma pesquisa mais específica sobre outros tipos de games a fim de caracterizá-los ou não como gênero de texto.

[...] uma designação ampla e genérica para todo aparato que se faz valer das estruturas digitais de um computador para produção, desenvolvimento, processamento e execução de jogos exibidos com sons e imagens em qualquer monitor apto para tal finalidade (aparelhos de televisão, monitores de computador e de vídeo, sistemas de projeção, displays de celulares, palmtops, etc).

No entanto, para compreender a materialidade textual do jogo digital, é necessário entender seu contexto social, como foi (re)criado pelos *designers* ao longo da história e os meandros de um mercado que cresce a cada dia e transforma os jogos e os jogadores.

2. LETRAMENTO *GAMICO*: O *CORPUS* DE ANÁLISE E METODOLOGIA

Pensar sobre essas duas questões fundamentais – o *game* como uma prática de linguagem amplamente utilizada na atualidade e seu pequeno espaço na academia – nos fez refletir sobre as possibilidades de pesquisa sobre esse objeto, considerando uma determinada perspectiva teórico-metodológica.

Moita (2006) já explana a necessidade de se estudar os *games* diante da escassez de pesquisas a esse respeito, embora permeie diversas áreas do conhecimento como Antropologia, Filosofia, Psicologia, Semiótica, Educação, Engenharia Elétrica, Design, Ciências da Computação, Computação Gráfica, Animação, Crítica Literária e Arte. Como se pode notar, os *games* ainda são pouco estudados na seara linguística, em que pode ser visto, efetivamente, como um gênero de texto. A partir daí, delimitamos o

nosso espaço de pesquisa, buscando entender sobre o mundo dos *games* e que pistas linguístico-discursivas eles nos indicam.

Nosso objetivo, outrossim, é analisar um texto empírico que funciona como exemplo para se entender a estrutura e a funcionalidade do gênero durante o período em que se realizou esta pesquisa, compreendendo jogos de 2011 a 2016.

O letramento *gamico*¹⁰⁴ está inserido no quadro do letramento vernáculo ou letramento cotidiano que é aquele autogerado de forma voluntária, ao invés de ser moldado e valorizado pelos anseios das instituições sociais; insere-se, também, no quadro dos letramentos tecnológicos.

Para nossa pesquisa, utilizamos como metodologia uma sequência de atividades necessárias para seleção, constituição do *corpus*, geração dos dados e análise, seguindo os passos a seguir: 1. elaboração de pesquisa sobre *games*; 2. seleção de jogos narrativos; 3. letramento *gamico*; 4. seleção do jogo; 5. geração de dados, com a colaboração de três participantes; 6. análise dos dados.

A partir do processo de letramento *gamico* e da experiência de jogar os *games* selecionados e conhecê-los melhor, estabelecemos como *corpus* de análise o jogo “*Batman, the Telltale Series*”. A geração de dados deu-se com a gravação em vídeo do

104 O termo é usado como um neologismo para nos referir ao letramento necessário para jogar jogos digitais, que passa pelo conhecimento das linguagens utilizadas nos games, pela apropriação das ferramentas, como os controles do PC ou dos consoles.

primeiro episódio do jogo, jogado por três colaboradores diferentes, em locais e momentos distintos, sem qualquer interferência da pesquisadora. Após a gravação dos vídeos, foi aplicado um questionário aos colaboradores, com o intuito de investigar seus contextos sociais, seus níveis de letramento, como se veem como jogador/leitor, de que forma concebem os *games* e como foram suas experiências ao jogá-lo.

Tomamos o *game* narrativo constituinte do *corpus* com um olhar analítico para os observáveis de ordem paralinguística com o intuito, nesse contexto, de analisar um texto multimodal, composto de elementos verbais e visuais dinâmicos no quadro metodológico proposto para textos escritos (ISD), em interlocução com a Gramática do Design Visual, com o objetivo de verificar as possibilidades ou apontar caminhos para a ampliação da proposta teórica. Nosso estudo foca, portanto, nas relações entre os aspectos verbais e visuais presentes no *game* narrativo, buscando entender como esses elementos funcionam na construção da materialidade textual e na formação dos sentidos.

3. DO TEXTO AO GÊNERO DE TEXTO: REFLEXÕES ENTRE OS ELEMENTOS VERBAIS E VISUAIS À LUZ DO ISD

O ISD, enquanto corrente teórica derivada da psicologia em relação com outras ciências do humano, concebe o texto a partir da atividade humana, em interdependência com o desen-

volvimento do ser humano. Por este motivo, adota conceitos e designações próprias, a fim de dar conta do objeto “texto” a partir do olhar epistemológico que constitui a teoria.

Para Bronckart (1999/2012), os textos são fruto da atividade humana, estando articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das estruturas sociais no meio em que são produzidos. Dessa forma, o texto não está associado apenas à reunião de palavras e frases, mas aos aspectos mais amplos que o constituem enquanto unidade de comunicação.

A relação do texto verbal e do texto não verbal ainda é pouco explorada no campo teórico do ISD. Pesquisas como as de Leal (2011), Melão (2014), Ferreira e Melo (2016) e Silva (2016) procuraram relacionar as concepções interacionistas sociodiscursivas com teorias como a GDV, de Kress e van Leeuwen (1996), ou com proposta analítica dos textos multimodais de Baldry e Thibault (2010).

Esse alerta também é feito por Audria Leal (2011) em sua tese, que discute aspectos verbais e visuais do gênero *cartoon*. Segundo ela, um dos pontos que não é desenvolvido no ISD é o papel dos elementos visuais na produção dos textos. Essa reflexão apresentada pelas autoras supracitadas e por outras no âmbito do ISD foi, de certa forma, propulsora para nossa pesquisa, pois consideramos que ainda é necessário alargar o debate do lugar do visual no quadro teórico-epistemológico do ISD, uma

vez que suas ideias se encaixam nas perspectivas de análise de imagens e demais aspectos não verbais.

O conceito de texto é basilar para os estudos no ISD, constituindo a unidade empírica em que se manifesta a língua. A primeira acepção entende o texto como entidade genérica ou geral, cuja noção pode ser adotada a toda e qualquer produção de linguagem situada, seja escrita ou oral. Cada texto, portanto, está em relação de interdependência com o contexto em que é produzido, é composto de frases articuladas que seguem regras mais ou menos estritas, tem uma maneira determinada de organização do conteúdo referencial, dentre outros aspectos. Segundo Bronckart ([1999]2012, p. 71), portanto, nessa primeira acepção “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

No entanto, entendemos que nas definições apresentadas não existe um “impedimento” em considerar o texto multimodal. Dessa reflexão, podemos tirar algumas conclusões fundamentais para esta pesquisa: há espaço para o estudo do texto multimodal no ISD; esses textos multimodais são considerados documentos constituídos de texto e paratexto. Nesse contexto, entendemos a possibilidade de articulação do ISD com a GVD, como auxílio para a análise dos textos visuais e multimodais.

Em interlocução com o ISD para os estudos dos elementos visuais dos textos, entendemos a perspectiva de Kress e van Leeuwen (1996) que propõem a criação de uma Gramática do Design Visual como uma das ferramentas possíveis para a análise de textos visuais.

Essa gramática funciona na construção de textos não verbais, bem como na análise crítica, isto é, na relação entre os significados que podem ser interpretados. Para embasar seus estudos, os autores chamam de textos multimodais aqueles que realizam seus significados por meio da utilização de mais do que um código semiótico, ou seja, textos que combinam o código visual e o verbal.

Uma característica importante da GDV é a relevância do contexto social na construção dos significados. Nesse ponto, essa perspectiva se aproxima do ISD, o que nos permite uma clara convergência de ideias e acepções, permitindo que a GDV possa complementar traços ainda não desenvolvidos no ISD, conforme destacaram as pesquisas de Leal (2011), Melão (2014) e Silva (2016). Para as duas teorias, o texto e seus significados são oriundos das práticas sociais e dos conhecimentos advindos das comunidades em que circulam os gêneros e os textos.

Para analisar textos verbais, pertencentes a diferentes gêneros, Bronckart ([1999]2012) propõe um modelo da arquitetura interna dos textos que se concentra na análise do folhado textual, como demonstra a imagem abaixo:

Figura 1. Folhado textual (BRONCKART, [1999]2012)



Fonte: Autoria própria

Embora o *game* apresente segmentos verbais, nossa análise centra-se na relação entre os aspectos verbais e visuais constituintes da materialidade textual. Dessa forma, apesar de a GDV apresentar um escopo teórico que permita a análise de textos visuais em interlocução com o ISD, tomaremos como base, neste capítulo, elementos visuais, em formato de *links*, como constituintes de conexão de um texto multimodal, considerando, sobretudo, que o ISD trata apenas de elementos verbais com a função de conexão.

Nessa seara, a discussão sobre a linguagem digital revela traços importantes para se entender a concepção de textos multimodais digitais, sua materialidade, funcionamento, contexto em que circula e como é consumido/produzido pelos usuários. Uma das principais características desses textos é a presença de *links*, que tornam os textos “navegáveis” e diferentes de textos impressos¹⁰⁵, tendo em vista que o leitor tem um labirinto de caminhos

105 Autoras como Koch (2005) e Braga (2005) discutem sobre a presença de links também em textos impressos, como as notas de rodapé, por exemplo. Portanto, não

disponíveis no intertexto, tornando-o leitor e, ao mesmo tempo, autor das trilhas que percorre.

Há uma grande discussão sobre as semelhanças e diferenças entre texto e hipertexto e sobre textos multimodais. Entendemos que todos os textos, impressos e digitais, podem ser multimodais, na medida em que podem utilizar diferentes semioses além do texto verbal. Além disso, nos textos impressos também podem ser encontrados *links*, na forma de boxes, notas de rodapé etc. Dessa forma, preferimos usar o termo “texto multimodal digital” para marcar o contexto a que nos referimos. De outro modo, entendemos que os *links* presentes em textos digitais podem levar à leitura de textos, infinitamente, ao interconectar diferentes textos. A posição de Braga (2005) é mais moderada ao afirmar que o hipertexto é o resultado de uma nova modalidade linguística no meio digital sujeita aos limites e possibilidades inerentes ao meio.

4. O GAME COMO HIPERTEXTO DIGITAL: NAVEGANDO PELOS LINKS COMO CONEXÃO TEXTUAL

Não é muito comum identificar o jogo digital como um texto em trabalhos acadêmicos. Entretanto, pode-se notar que ele é um gênero presente na sociedade e que apresenta diversos elementos relativamente estáveis na sua constituição. Embora

nem sempre estejam presentes elementos verbais¹⁰⁶, pois um jogo é criado para ser jogado por qualquer jogador ao redor do mundo, independentemente do idioma, existe uma “linguagem do *game*” própria para a constituição do jogo. Para jogar, é necessário compreender a linguagem do jogo e os comandos necessários, isto é, elementos constituintes do letramento *gamico*, pois o jogador vai “escrevendo” seu texto enquanto determina suas escolhas e suas ações.

Os textos que circulam no âmbito virtual são chamados de hipertextos e têm como característica principal a presença de *links*, que podem ser palavras, imagens, ícones que funcionam para remeter o leitor a outros textos, permitindo percursos distintos de leitura e construção de sentidos a partir das escolhas e dos acessos efetuados pelo leitor. O hipertexto se realiza quando é “clicado”, quando o leitor percorre seus labirintos de *links*, pressupondo autonomia do leitor em escolher o seu próprio caminho de leitura. Os *links* ligam blocos de informações que são chamados de *lexia*, termo empregado por Barthes no contexto de blocos de texto significativo. Outros autores denominam esses blocos de *nós*. De qualquer forma, os *links* selecionam *lexias/nós* que são (re)significados quando escolhidos pelos navegadores.

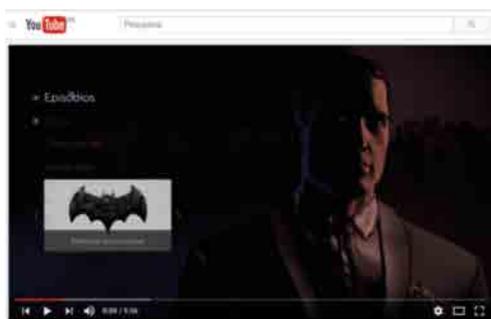
Gomes (2011), baseando-se em Berners-Lee, afirma que os hipertextos podem ser de dois tipos: fechados ou abertos. São fechados quando todo o conteúdo se encontra armazenado em

106 Alguns games têm como foco as ações das personagens e dinâmica do jogo, aparecendo poucos elementos verbais, como alguns jogos de luta, esportes, corrida.

uma única unidade de armazenamento (CD-ROM ou arquivo de *download*, por exemplo, no caso dos *games*) ou servidor; são abertos quando os conteúdos podem estar distribuídos em vários repositórios ou servidores (*Web*, por exemplo), ou seja, encontram-se fisicamente distribuídos e é possível fazer referências (*links*) entre documentos armazenados em diferentes servidores.

Desse modo, discutiremos de que maneira os *links* se organizam na materialidade textual do *game* “*Batman, the Telltale Series*” a fim de produzir sentidos. Os primeiros *links* presentes em um *game* compõem, geralmente, o *menu* inicial, que funciona como um sistema de ícones para a navegação. São *links*, portanto, estruturais.

Figura 2. *Menu* inicial.

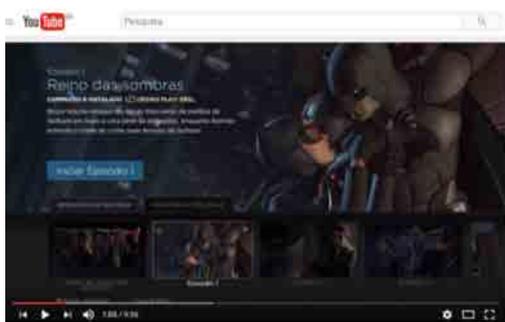


Fonte: Partida da Ramona. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WRkkB5IiKfg&index=1&list=PLa8R231k124p0Mvrh8CesZULWw_EKEAZ>. Acesso em: 25.08.17

No *menu* inicial, como podemos ver na primeira imagem, o jogador pode escolher entre iniciar com os episódios, acessar os extras, as configurações, sair do jogo, ou participar da conver-

sa *online* disponibilizada pelo portal da empresa, em que os jogadores podem interagir entre si, conhecer o jogo, discutir os caminhos. Ao “clicar” em “episódios”, tem-se acesso a uma nova página (figura 3) em que o jogador pode escolher qual episódio quer jogar (*link* interno). Além disso, há outros *links* que remetem para fora do jogo (*links* externos), como “mais de DC Telltale”, cujo *link* dá acesso a *lexias* sobre outros jogos da empresa com heróis da *DC Comics*, ou “*crowd play*”, uma ferramenta criada pela empresa para promover interação entre os jogadores.

Figura 3. Menu do Episódio 1.



Fonte: Partida da Ramona. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WRkkB5liKfg&index=1&list=PLa8R231lk124p0Mvrh8CesZULWw_EKEAZ>. Acesso em: 25.08.17

Dessa forma, conforme classificação de Gomes (2011), encontramos *links* internos (endofóricos), como os que indicam as partes próprias do jogo (“iniciar episódio 1”, “voltar ao *menu* anterior”) e externos (exofóricos), como os que remetem a *lexias* fora do contexto do jogo (“*crowd play*” e “mais de DC/Telltale”).

Os *links* aparecem em quase todas as cenas em que o jogador deve movimentar o personagem e funcionam como elementos de conexão para a construção da narrativa, como veremos adiante. As cenas de enigma protagonizadas pelo Batman funcionam como “nós” na narrativa do *game*, seduzindo os jogadores que procuram situações desafiantes.

Esses nós e *links* têm a função dos elementos coesivos no texto escrito, ou seja, segundo Antunes (2005, p. 47) “de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”. Reconhecer, então, que um texto está coeso é entender que suas partes não estão soltas, mas estão ligadas entre si.

Na imagem abaixo, vemos uma cena de investigação em que o jogador deve controlar o Batman a fim de resolver o enigma sobre o massacre que ali ocorrera. Toda a construção da cena é feita por meio de *links*, selecionados por meio de ícones visuais (círculo com um ponto no centro) escolhidos pelos jogadores. Quando são acionados, os ícones abrem uma “tela” com a informação contida naquela *lexia*, para facilitar o entendimento da cena e a resolução da investigação.

No canto superior esquerdo da primeira imagem, há um segmento textual descrevendo ao jogador o objetivo da ação. Esse segmento textual está “fora” da narrativa e tem como função

direcionar o jogador para a ação a ser tomada no comando do Batman.

Figura 4. Cena de investigação com presença de *links*.



Fonte: Partida da Ramona. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=WRkkB5liK](https://www.youtube.com/watch?v=WRkkB5liKfg&index=1&list=PLa8R231lk124p0Mvrh8CesZULWw_EKEAZ)

[fg&index=1&list=PLa8R231lk124p0Mvrh8CesZULWw_EKEAZ](https://www.youtube.com/watch?v=WRkkB5liKfg&index=1&list=PLa8R231lk124p0Mvrh8CesZULWw_EKEAZ)>. Acesso em: 25.08.17

As indicações confirmam que o jogador deve fazer “ligações” entre as marcas encontradas na cena, a fim de entender o que ocorreu. Dessa forma, o segmento textual da segunda imagem indica como o jogador deve atuar para montar sua teoria sobre o acontecimento. Esses segmentos usam verbos no imperativo, ou seja, funcionam como “ordens” ao jogador. Esses ícones, *links* e segmentos têm um papel fundamental na dinâmica da história, uma vez que, se o jogador não conseguir transpor essas informações e concluir a ação que controla, a narrativa não se constitui, ou seja, a história não se desenvolve. Esses *links* funcionam, portanto, como conectivos que interligam a história, tal como alguns segmentos verbais.

Uma observação importante, nesse sentido, diz respeito à produção de sentidos gerados pelos *links*:

Nós precisamos entender melhor as maneiras pelas quais os *links* e os caminhos podem agenciar formas e figuras (intermediar relações entre *lexias* e o documento todo) ao se associar aos estados internos das *lexias* individuais. Nós precisamos entender como escrever as *lexias* individuais, de tal forma que elas possam ser claramente permeáveis a essa influência (LEÃO, 2005, p. 113).

Dessa maneira, a partir das palavras de Leão (2005), entendemos que os *links* e as *lexias* no *game* “Batman” são fundamentais para a construção da história, motivo pelo qual entendemos que o jogador também é co-construtor da narrativa. O *game* narrativo foi programado em hipermídia, concebido em *scripts* baseados nas escolhas dos usuários. Um “clique” implica comandos que o programa deve executar, ainda que o *game* limite as escolhas dos jogadores. Diferente da navegação na *web*, as opções aos jogadores são mais limitadas e, portanto, devem seguir “um padrão”, ainda que existam várias maneiras de se constituir a narrativa em processo de constante interação jogador/jogo.

Podemos dizer, por fim, que os *links* fazem parte da organização estrutural e retórica do hipertexto, modificando a maneira como os documentos são acessados e como podem ser compreendidos, estabelecendo, assim, diferentes relações de sentido. Essa discussão nos mostra que o hipertexto é, por natureza e essência, intertextual, pois se constitui como um “texto múltiplo” que possibilita o acesso a inúmeros textos através dos *links*.

Os *links* também constituem a função de conexão textual, própria do aporte teórico-metodológico do ISD. Para Bronckart ([1999]2012), o segundo nível do folhado textual é constituído dos mecanismos de textualização, caracterizado pela conexão e pela coesão nominal. Esses mecanismos são apreensíveis a partir da organização dos elementos constitutivos do conteúdo temático, marcando as operações de continuidade, ruptura ou contraste, constituindo, dessa forma, a coerência temática do texto. Eles se distribuem no conjunto do texto, podendo atravessar (ou transcender) as fronteiras dos tipos de discurso e das sequências que compõem o texto.

Embora o ISD trate especificamente de elementos verbais, a análise do *game*, como gênero multimodal, nos revela que elementos visuais também podem configurar a organização do texto, a continuidade e a coerência temática do texto. Assim, em textos multimodais, elementos verbais e visuais podem consistir em funções importantes para marcar a progressão do texto, como são os *links* internos e externos no *game* Batman.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O JOGO DEVE CONTINUAR

Nosso estudo focou-se nas relações entre os aspectos verbais e visuais presentes no *game* narrativo, buscando entender como esses elementos funcionam na construção da materialidade textual e na formação dos sentidos.

Em textos multimodais digitais, como o *game* analisado, entendemos que elementos visuais também podem funcionar como instrumentos de organização textual e como elementos de conexão e coesão. Essa pesquisa mostrou que elementos visuais (os *links*), que não são organizadores textuais, também podem funcionar como conexão do texto, articulando o ISD com a GDV e com outras perspectivas de estudos de elementos visuais e multimodais.

Os *links* aparecem em quase todas as cenas em que o jogador deve movimentar o personagem e funcionam como elementos de conexão para a construção da narrativa. Esses *links* se constituem, portanto, como conectivos que interligam a história, tal como alguns segmentos verbais. Dessa maneira, entendemos que os *links* e as *lexias* no *game* “Batman” são fundamentais para a construção da história, motivo pelo qual entendemos que o jogador também é co-construtor da narrativa.

Assim, os sentidos do jogo são construídos a partir de comandos verbais e visuais. Os elementos visuais funcionam como meios de conexão na construção da narrativa, fazendo o papel de “conectivos” do texto. Portanto, para um bom desempenho, é necessário um domínio dos códigos específicos do gênero, o que supõe um nível de letramento *gamico* suficiente para a construção dos sentidos e o desenrolar da narrativa.

Entendemos que, embora pertinente, esta pesquisa não esgota os meandros dos textos multimodais e seu funcionamento

nas práticas de linguagem. Por isso “o jogo deve continuar”, ou seja, este capítulo serve como um convite à pesquisa e à reflexão sobre novos gêneros de texto hipertextuais, a partir das relações entre o verbal e o visual emergentes na materialidade textual à luz do ISD.

Capítulo 18

A GÊNESE DO PENSAMENTO CONSCIENTE NO DIÁLOGO WINNICOTT-BRONCKART: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE AO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Renata de Lourdes Machado da Costa

INTRODUÇÃO

Esse capítulo é um recorte de nossa tese intitulada “Linguagem, língua e desenvolvimento humano: por um nó teórico-epistemológico entre Interacionismo Sociodiscursivo e Psicanálise”¹⁰⁷. Nele, nós resgatamos, mais diretamente, as inquietações bronckartianas apresentadas em “A análise do signo e a gênese do pensamento consciente” (BRONCKART, 2006[2003]) e, como o autor, procuramos “clarificar a problemática da gênese do pensamento consciente humano” (BRONCKART, 2006[2003], p. 93). Com isso pretendemos, também como ele, “contribuir para uma reorientação das posições e das perspectivas de pesquisa da Psicologia nesse domínio” (BRONCKART, 2006[2003], p. 93) e, uma vez que a Psicologia ocupa lugar nodal no cerne do Interacionis-

107 Orientada pela Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira e defendida em agosto/2018. Vencedora do Prêmio PRPG de Teses/2019, que reconhece os trabalhos de maior destaque, perante à comunidade acadêmica e científica, defendidos nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

mo Sociodiscursivo (ISD), visamos, ao mesmo tempo, contribuir com o programa teórico bronckartiano.

Se, contudo, naquela ocasião, Bronckart recorria à teoria saussuriana para fornecer novos elementos de compreensão, nós, aqui, nos apoiaremos nos saberes psicanalíticos, e, acima de tudo, nas ideias de Donald W. Winnicott, pediatra e psicanalista inglês. Isso porque, mesmo reconhecendo a importância decisiva da abordagem do linguista suíço, Bronckart (2006[2003], p. 114) conclui que ela “não trata com adequação a totalidade do problema”, restando-nos, então, ainda, algo a acrescentar.

Ante nossa posição como psicóloga de abordagem psicanalítica – vinculada aos interesses investigativos da Linguística Aplicada (LA) –, nossa contribuição não poderia advir de outro campo do saber. Uma interlocução que, à primeira vista, pode soar estranha aos estudiosos e colaboradores do ISD, uma vez que reconhecemos as críticas endereçadas por Bronckart (2012[1999]) à inscrição da psicanálise numa epistemologia subjetivista, que se limita a uma abordagem dos fenômenos psíquicos, abandonando “totalmente o problema de seu substrato material” (BRONCKART, 2012[1999], p. 25) em um “isomorfismo quase mágico fazendo abstração das dimensões comportamentais, históricas e sociais do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2012[1999], p. 25).

Refletindo, pois, também, sobre o estatuto concedido à psicanálise ante os pressupostos teórico-epistemológicos do ISD, apresentamos, nesse estudo, uma concepção de teoria e técnica

psicanalíticas que não faz abstração dos pré-construtos históricos, das interações sociais, da linguagem e da língua para a constituição do sujeito e para o desenvolvimento humano.

Se, agora, publicamos uma ideia pronta, acabada, vale dizer que nossas inquietações datam ainda de 2014 quando, enquanto membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), tivemos a oportunidade de formular uma pergunta, a ser incorporada à entrevista, concebida pelo grupo, com Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra (UNIGE) (CAVALCANTE, 2015).

Nossa questão já indagava, à época, se haveria lugar para a psicanálise no quadro geral do ISD. E, certamente, sua resposta convalidou e direcionou nosso trabalho, em especial sob três aspectos: 1) por ratificar o caráter transdisciplinar do ISD, enfatizando a dissolução de fronteiras e, portanto, negando a diferenciação de disciplinas pelo seu objeto, em prol da interação, essencial ao especificamente humano; 2) por reconhecer a lacuna na caracterização, na abordagem e no lugar conferidos aos fatores emocionais no âmbito do ISD; e 3) por assumir que a psicanálise, enquanto sistema teórico, é um grande guarda-chuva que abriga diferentes orientações (a winnicottiana sendo uma delas), mas que suas competências, nesse domínio, são realmente limitadas.

Suas colocações, portanto, convalidaram nossa pesquisa e, nessa direção, nos propusemos, desde então, a pensar o lugar da psicanálise no quadro geral do ISD, abordando o processo de

desenvolvimento humano, em especial as primeiras relações materno-infantis, a partir do diálogo Winnicott-Bronckart, considerando, contudo, suas particularidades, seus interesses de pesquisa, suas construções teóricas e metodológicas e seus modos de produzir conhecimento.

Isto posto, devemos, ainda, destacar que, em seu percurso teórico, Winnicott não esteve focado em estudar de que modo se dá a origem do pensamento humano. Seu interesse recaía em entender o desenvolvimento do bebê, sobretudo no que concerne à valorização do ambiente e da dependência nas etapas iniciais desse processo. Isso não significa, entretanto, que não seja possível traçar relações. Esse foi, na verdade, o desafio do nosso trabalho.

NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A ORIGEM DO PENSAMENTO CONSCIENTE NO ENCONTRO DAS TEORIZAÇÕES WINNICOTTIANAS E BRONCKARTIANAS

O desenvolvimento do indivíduo, teorizado ao longo da obra winnicottiana¹⁰⁸, está firmemente apoiado no pressuposto da dependência. Uma criança parte de um estado de dependência absoluta e progride, em condições ambientais favoráveis, rumo à independência. A mola propulsora desse desenvolvimento é,

108 Levando em consideração as limitações de espaço que envolvem a escrita deste capítulo, um panorama mais amplo das ideias de Winnicott pode ser alcançado em consulta direta aos seus textos e, de nossa parte, na tese que enseja essa publicação, já citada.

claro, o próprio estar vivo e as propriedades inatas para o amadurecimento, mas, também, a provisão ambiental.

Isso significa, na linha do que arrazoou Bronckart (2006 [1997]), que desde o nascimento (e mesmo antes dele, segundo mesmo pontuou Winnicott (1990)), a criança não tem, por si mesma, uma relação solitária com o mundo. Do contrário, desde o início ela se encontra imersa em um universo social, de atividades mediadas pelas interações.

Onde, então, o ambiente – que deve ser humano e pessoal – possuir características suficientemente boas, as tendências hereditárias de crescimento que o bebê tem podem alcançar seus primeiros resultados favoráveis (WINNICOTT, 1975; 1990; 2011[1960]; 2012[1964]; 2012[1966]). Ambiente facilitador é aquele em que, segundo Winnicott (1975; 1990; 2011[1950]; 2011[1960]; 2012[1966]; 2012[1968]a), a mãe é capaz de atender, com sensibilidade e devoção, às necessidades iniciais do bebê, proporcionando-lhe não apenas uma rotina de cuidados, mas, também, um contato afetivo. Isso porque, como bem destacou Lejarraga (2008), além das necessidades corporais, habitam, no bebê, as necessidades do eu, que não podem ser reduzidas às necessidades fisiológicas nem às tensões instintivas. “Um bebê é mais do que sangue e ossos” (WINNICOTT, 2012[1968]a, p. 20). Tratam-se, pois, de necessidades emocionais, de contato humano, corporal e afetivo, possibilitadas pela mãe através do segurar

(*holding*), manejar e apresentar objetos (WINNICOTT, 1975; 1983[1960]; 2011[1960]; 2012[1964]).

A adaptação ativa e empática da mãe ao bebê, ou os cuidados suficientemente bons, é algo que só se torna possível através do amor, pois, “em se tratando de crianças pequenas, é só o amor por aquela criança que torna a pessoa confiável o suficiente” (WINNICOTT, 2011[1950], p. 33). Assim, conforme pontuou Lejarraga (2008), o afeto é um ingrediente essencial do estado de preocupação materna primária. Ele é, ainda segundo a autora, o ponto de partida da constituição psíquica e da própria existência humana, pois “ser amado, no início da vida, é condição do estar vivo e do existir” (LEJARRAGA, 2008, p. 90).

Esse amor, contudo, não pressuporia a negação do ódio e da ambivalência, próprios ao sentimento materno. Não há mesmo como se pensar um ambiente tão perfeito, que não fracasse nunca. “São as inúmeras falhas, seguidas pelo tipo de cuidados que as corrigem, que acabam por constituir a comunicação do amor, assentada sobre o fato de haver ali um ser humano que se preocupa” (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 87).

No entanto, e concomitantemente, a frustração vivenciada pelas falhas relativas, da vida cotidiana, leva aos sentimentos de angústia, raiva, agressividade. Isso porque, se o bebê padece de uma quebra na linha do ser em função das falhas ambientais, instala-se uma espécie de sobressalto, um estado de alerta contra

o perigo, contra a intrusão, que o obriga a reagir. Amar e odiar são, portanto, conquistas do amadurecimento e estão fundamentados numa dimensão eminentemente relacional e interpessoal. Ou seja, em vez de serem manifestações de forças ou afetos operando intrapsiquicamente, estão, na obra winnicottiana, relacionados à constituição da realidade externa.

Os sentimentos, então, dizem que uma forma poderosa de comunicação já ocorre desde o início da vida de cada indivíduo. Ratificando, portanto, todo o valor concedido pelo ISD aos textos-discursos, enquanto interações propiciadoras de desenvolvimento, devemos acrescentar, calcadas nas contribuições winnicottianas, que antes do desenvolvimento humano ser mediado pela língua, ele o é alcançado pela linguagem¹⁰⁹. Linguagem que é, antes de tudo, uma comunicação silenciosa, corporal e afetiva, que o bebê ouve e registra sob os efeitos da confiabilidade.

“É possível observar que estou levando vocês para um lugar onde a verbalização perde todo e qualquer significado” (WINNICOTT, 2012[1968]b, p. 81). Ganham vida, pois, o movimento que provém da respiração da mãe, o calor de seu hálito e, sem dúvida, o seu cheiro. Também o som das batidas do seu co-

109 Destacamos, aqui, a diferença, arrazoada por Saussure (2012[1916]), entre língua e linguagem, para o qual nossas contribuições também guardam toda sua pertinência. Para o autor, a língua “não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 41). A língua, enquanto sistema de signos, é um produto social (adquirido e convencional) da faculdade de linguagem; a linguagem, uma faculdade multiforme e heteróclita, que nos é dada pela Natureza.

ração e o ritmo do seu embalar. Mas, o que é, então, comunicado quando uma mãe se adapta às necessidades do seu bebê? A essa questão Winnicott (2012[1968]b, p. 87) responde: Ela diz “sou confiável – não por ser uma máquina, mas porque sei do que você está precisando; além disso, me preocupo e quero providenciar as coisas que você deseja”. A adaptação bem-sucedida dá uma sensação de segurança e um sentimento de ter sido amado. Essa confiabilidade no meio ambiente passa, então, a ser uma crença, uma introjeção baseada na experiência de confiabilidade, indispensável para a formação da criança enquanto sujeito.

Na perspectiva winnicottiana, pois, conforme revelou Lejarraga (2008), existe sentido fora da representação da língua, desde os primórdios da vida psíquica. Este tema, conceituado em termos de relações objetais, guarda toda sua pertinência junto ao estudo da comunicação. Isso porque, à medida que o objeto muda de ser subjetivo a ser percebido objetivamente, ou seja, enquanto a criança deixa para trás a área de onipotência como uma experiência de vida, a comunicação explícita torna-se desnecessária e ela torna-se mestre de várias técnicas de comunicação indireta, a mais óbvia das quais é o uso da língua (WINNICOTT, 1983[1963]a).

Esse é, pois, conforme mesmo já apresentamos, o momento em que surge uma terceira área, intermediária, entre o indivíduo (realidade psíquica, interna) e o meio ambiente, à qual Winnicott (1975) denominou “espaço potencial”, lugar em que a

experiência cultural se localiza e no qual a continuidade cede lugar à contiguidade. Um lugar de uso, um espaço de inscrição de gesto que se exerce sobre a materialidade do mundo e na simbolização do que nele se ausenta.

Ocorre, então, nessa terceira área, uma troca constante, “de modo que o mundo externo é enriquecido pelo potencial interno, e o interior é enriquecido pelo que pertence ao exterior” (WINNICOTT, 1983[1963]b, p. 93). Isso está muito próximo ao que Delari Junior (2013) conceituou como um “espaço de interconstituição”, “um movimento que se dá na fronteira entre as vicissitudes do organismo humano e a organização material do chamado mundo exterior” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 42), na dialética entre interioridade e exterioridade. Onde, em sua atividade, o humano transforma o objeto e é transformado por ele.

Podemos, assim, entender, o valor concedido por Bronckart (2006[1997]; 2012[1999]) à ação (à ação prática, ou ao agir geral, e à ação de linguagem, ou ao texto-discurso) de modo que é no seu cerne que se constitui o vetor maior de desenvolvimento psicológico. Uma ação que se localiza no limite do organismo e do mundo exterior ou, mais precisamente, na fronteira dessas duas esferas da realidade, justamente onde se faz presente a experiência cultural.

Por isso mesmo, incidem, sobre a interpretação social da ação, como já dissera Ricoeur (1994; 1995; 1997), três formas de

percepção, designadas por Habermas (2010[1929]) pelos termos: “agir teleológico”, “agir regulado por normas” e “agir dramático”. Se o argumento winnicottiano de que “temos três, ao invés de dois estados humanos” (WINNICOTT, 1975, p. 147) possuir força convincente, podemos, pois, relacionar os três mundos representados habermasianos às esferas objetiva (realidade externa), social (zona intermediária) e subjetiva (realidade interna), respectivamente. E isso nos parece bastante coerente, assim como o é para Pádua (2009).

Segundo o autor, calcado nas teorizações habermasianas, as relações homem-mundo não são passíveis de se dar no par sujeito-objeto, há de existir um espaço privilegiado, intermediário e intersubjetivo, de trocas comunicativas, que só é possível com a progressiva descentração de nossa visão egocêntrica de mundo. Nessa senda, o sujeito passa a operar sob uma estrutura tripartite: o mundo subjetivo, interior; o mundo objetivo, exterior; e o mundo cultural, intermediário.

No diálogo entre Habermas e Winnicott, Pádua (2009, p. 99) vem nos dizer, então, que

os fenômenos transicionais, que fazem permanecer na estrutura do psiquismo do sujeito um meio-termo entre este e o mundo exterior, coincidem, de fato, em grande medida, com a estrutura da cultura no mundo-da-vida habermasiano, que liga a personalidade à sociedade em uma trama inextricável.

Sobre o valor, especificamente, da atividade de linguagem nesse “espaço potencial”, Volochinov (2014[1929], p. 50) argumenta que “é nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior”. E continua: na fronteira dessas duas esferas da realidade, “o organismo e o mundo encontram-se no signo” (VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 50). As significações e os valores funcionais contextualizados garantem uma forma autonomizada de atividade social da qual, somente após um grau considerável de maturidade – biológica e emocional (isto é, quando o bebê concede ao objeto a qualidade de ser não-eu) ter sido atingida –, o jovem ser humano se apropria progressivamente.

Nesse caminho, a criança apreende, primeiramente, conforme a perspectiva reconstrutivista bronckartiana, a função ilocutória da linguagem à medida que é confrontada com as pretensões à validade, relativas aos três mundos habermasianos. Essa apreensão “é atestada pela capacidade do bebê de utilizar as produções vocais no quadro de (co)ações com os adultos (gritos, balbucios, etc.)” (BRONCKART, 2006[1997], p. 83).

Posteriormente, num segundo momento, ela apreende a função locutória da linguagem. Segundo Bronckart (2006[1997]; 2012[1999]) mesmo pontuou, ela passa, agora, a perceber uma relação estável, cristalizada, de correspondência entre objetos e/ou comportamentos, de um lado, e segmentos de produções sonoras, de outro. E chega, assim, à representação prática do es-

tatuto dos signos, enquanto valores relativos a um sistema, ou a uma língua natural, em interdependência com o contexto socio-cultural determinado. Nessa nova etapa da ontogênese, a criança “não dispõe somente de traços diretamente dependentes dos objetos ou dos comportamentos que os suscitaram; dispõe também de traços de origem verbal, autônomos em relação a seus referentes” (BRONCKART, 2012[1999], p. 51). Essa segunda apreensão é atestada pelo seu interesse ativo pelo nome das coisas e pelo sentido das palavras.

Por último, num terceiro momento, ela torna-se capaz de produzir unidades sonoras como substitutas de suas próprias representações, de utilizar essas unidades como instrumento ou filtro de seu acesso ao mundo e de organizar suas produções em formas elementares de discurso, capazes de refigurar as ações humanas.

Daí em diante, segundo Bronckart (2006[1997]), o desenvolvimento da linguagem segue as duas direções funcionais aventadas por Vigotski: de um lado, intervém nas interações comunicativas externas, renegociando os valores dos signos e reestruturando as representações infantis de mundo às dos adultos. Fazendo isso, a criança integra e reconstrói para si, num mesmo movimento, o sistema de coordenadas formais habermasiano e chega à racionalidade social; de outro lado, ela se apropria dos signos e das estruturas da língua natural e os interioriza, ou seja, ela “elabora uma linguagem interior que retoma e reorganiza as formas psíquicas proveni-

entes da linha “natural” do desenvolvimento”, o que se traduz pelo pensamento consciente (BRONCKART, 2006[2003], p. 101). Sob o efeito dessa interiorização, a criança se dota de um sistema de unidades organizáveis em pensamento, desenvolve o movimento autorreflexivo característico do funcionamento consciente e alcança, assim, a racionalidade individual, isto é, a consciência.

Se assim for, apresentamos uma tese que supera a crítica bronckartiana ao criacionismo, ao inatismo, ao racionalismo, ao subjetivismo, ao behaviorismo, ao determinismo, onde “a própria questão do estatuto e da gênese do pensamento consciente não encontra nenhuma solução satisfatória” (BRONCKART, 2006[2003], p. 96). Por outro lado, nossa tese adere aos pressupostos interacionistas sociodiscursivos, em especial ao movimento dialético, interativo permanente, no qual o ambiente humano empreende uma abordagem ativa de integração do bebê e para o qual as representações semióticas, denotadas no par linguagem-língua, se revelam determinantes.

A percepção aqui abordada trata, portanto, o sujeito humano na materialidade de sua existência e na dinâmica de sua atividade, à qual não é preciso atribuir nenhuma instância transcendental. O que existe, pois, sob este prisma, é um homem real, de carne e osso, vivo e em movimento, colocado em relação com o mundo e com os outros corpos. Uma perspectiva que reconhece, além dos aspectos biofisiológicos, a enorme importância do

ambiente, do vínculo do encontro, em suas relações de afetação constituintes da natureza humana, e que, expõe, de modo mais explícito do que colocou Vigotski (2009[1934]), como as propriedades do mundo social operam no sujeito desde o nascimento – e antes dele, até.

A pertinência global desse esquema de desenvolvimento, portanto, aperfeiçoa e confere reajustes mais ou menos importantes, conforme sugeria Bronckart (2006[1997]), à concepção de desenvolvimento em “Y” vigotskiana. Uma construção, não podemos deixar de dizer, que só se tornou possível na conexão entre Psicanálise e ISD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmou Bronckart (2006[2003]), a problemática do estatuto e da origem do pensamento consciente não é nem um pouco nova, sendo objeto de uma multiplicidade de posições no campo das Ciências Humanas e Sociais. Ele reconhece, então, calcado nesses debates, que o pensamento consciente é uma capacidade especificamente humana, tendo surgido não de um ato criador ou de uma mutação genética, mas sob o impacto das significações sociosemióticas, que pressupõem uma capacidade de linguagem, mas cujas condições de atribuição ao homem continuam misteriosas (BRONCKART, 2006[2003]).

Nosso trabalho, portanto, sem tão-somente dizer que as práticas sociais, a intersubjetividade e a mediação semiótica são o fundamento do sujeito – como declararam mesmo o próprio Vygotski (2009[1934]) e, no seu encalce, Bronckart (2006[1997]; 2012[1999]) e tantos outros –, demonstra, tomando por base as construções psicanalíticas, como essa ascensão acontece, a partir da relação mãe-bebê, e como esse processo dialético se aproxima das teorizações interacionistas sociodiscursivas, tecendo mesmo um esquema de desenvolvimento ontogenético do pensamento humano no encontro das teorizações winnicottianas e bronckartianas.

Assim, ressaltando o par linguagem-língua como produto da atividade e como produção humana, explicamos por que e como opera a gênese do pensamento consciente, o que, segundo Bronckart (2006[2003]) carecia de demonstração.

Nesse processo, a mãe intervém como ativa construtora. Ela fala, inicialmente, através de uma **linguagem** silenciosa. O bebê deve sentir o calor da sua pele, deve prová-la e vê-la. E, aos poucos, ele vai tornando-se preparado para encontrar um mundo de objetos e ideias, ou um mundo de **língua**, para o qual todo o processo de internalização do signo linguístico, alvitado pelo ISD, guarda toda sua pertinência.

Superando a crítica endereçada à abordagem psicanalítica, enquanto corrente subjetivista em psicologia, nosso estudo se mostra bastante útil para integralizar o esquema de desenvol-

vimento bronckartiano, haja vista que prioriza o plano da interação social e desvela como a natureza, constitutiva de sua condição biológica, transforma-se sobre a ação do outro, sobre a ação da linguagem e da língua. Uma importante contribuição, julgamos, da psicanálise ao ISD.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1992.
- ALVES, M. D. F. **De professor a educador**: contribuições da psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 37-53.
- ANSCOMBE, E. **Intention**. Londres: basil Blackwell, 1957.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- AZEVEDO, L. M. F. **O estágio supervisionado**: uma análise crítica. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 26° Ed. São Paulo: Ed Loyola, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1977].
- BALDRY, A; THIBAUT, P. J. **Multimodal transcription and text analysis**. London: Equinox: 2010.
- BARROS, A. de J. P; de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BARROS, A. S.; SILVA, B. C. a; NELO, M. J. da S.; SILVA, R. D.. Objetos e metodologias: desenhando o TCC em diferentes campos de saber. In.: PEREIRA, R. Celi Mendes (Org). **Entre conversas e práticas de TCC**. João Pessoa: Ideia, 2016, p. 139-154.
- BAZERMAN, C. **Gênero Textuais, Tipificação e Interação**. Judith Chambliss, Angêla Paiva Dionísio (Orgs.); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORGES, M. C.; ZEULLI, E.; ALVES, V. A. ; OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. A formação inicial dos professores da UFTM com apoio do Pibid - experiências e vivências de diversos atores. In: BORGES, M. C.; MARTINS, S. E. C.; ZEULLI, E. (Org.). **Políticas e contribuições das práticas do Pibid: para formação de professores**. 1ª ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015, v. 1, p. 113-128.

BORTONI-RICARDO, S. M.. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, SP: Parábola Editora, 2008.

BRAGA, D. B.; RICARTE, I. Letramento na Era Digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. **Revista da ANPOLL**, Belo Horizonte, MG, n. 18, p. 59-82, 2005.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2005.

BRASIL. **Cartilha do participante**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.788. 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

ABNT NBR 14724. Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Art. 4º. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Versão Final)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008
- BRONCKART, J. P. Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In: FRIEDRICH, J.; HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Eds.). **Une science du développement est-elle possible? Controverses du début du XXe siècle**. Rennes: Presses Universitaires, 2013.
- BRONCKART, J. P. Conferência de encerramento do V Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo. Rosario: Argentina, 2017.
- BRONCKART, J. P. **Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique**. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp. 277-296.
- BRONCKART, J. P. La vie des signes en questions: des textes aux langues, et retour. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, 25, 2010, Porto. **Textos Seleccionados**. Porto, Portugal, APL 2010a. p. 11-40.
- BRONCKART, J. P. Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage: réflexions et questions. **Calidoscópico (Unisinos)**, São Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 154-164, 2010b.
- BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R., COUTINHO, A. C. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 19-42.
- BRONCKART, J. P. Entrevista. Entrevistador: Rivadavia Porto Cavalcante. *Revista Prolíngua*, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015, p.105-117. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28708/15293>>. Acesso em 30 mai. 2020.

BRONCKART, J. P.; BRONCKART, B. E. **As unidades semióticas em ação: Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, J.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, A. R.(org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-166.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, 2007. 220f.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E. **Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação**. Trad. Ermelinda M. Barricell; Taiane Malabarba. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 1, p. 189-213. 2016.

BULEA, E. **Langage, interprétation de l'agir et développement: le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Saarbrücken: Presses Universitaires Francophones, 2014a.

BULEA, E. Le modèle d'analyse des textes élaboré dans le cadre de l'ISD et son exploitation didactique. **Eutomia**, Recife, v. 13, n. 1, p. 511-531, jul. 2014b.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentidos: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, R. P. Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. **Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015. p. 105-117.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, pp.233-252, 2006.

CELANI, M A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 1, pp.101-122, 2005.

CHARLTON, J. I. **Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment**. California: University of California Press, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, vol. 16. 2003, p. 221-236.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª edição, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORDEIRO, D. **Ciência, pesquisa e trabalho científico: uma abordagem metodológica**. nº 7. Goiânia: Ed. da UCG, 1999. (Cadernos didáticos).

COSCARELLI, C. V. (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSERIU, Eugenio. **L'homme et son langage**. Peeters: Louvain, 2001.

COSTA, D. S. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um *métier***. 2018. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. P.; SANTOS, M. C. dos; M., R. de L. C. **A construção do TCC e sua relação com a formação integral do aluno-pesquisador**. In: MENDES PEREIRA, R. C. (org). Entre conversas e práticas de TCC. João Pessoa: Ideia, p. 75-89, 2016.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In.: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 45-60.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-288, 2010.

FARIAS, L. F. P. de. **O Estágio Supervisionado do Curso de Letras:** uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFPB, 2017. 236.

FAZENDA, I. C. A. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FERREIRA, A. D. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; _____. (Orgs.). **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 29-59.

FERREIRA, A. D.; MELO, G. C. V. de. Análise de textos multimodais da Web e o ISD. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, 2016.

FISCHER, A. Práticas de Letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.

FOGAÇA, F. C. **Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda.** In.: CRISTOVÃO, V. L. L. Atividade Docente e Desenvolvimento. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 91-105.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?:** aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese (Doutorado – Faculdade de Educação) – UNICAMP, 1997. 210f.

FONTANA, R. A. C. Do labirinto aos frágeis Fios de Ariadne.

GONÇALVES; A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). In: **Estágio supervisionado e práticas educativas:** diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011.

FONTANA, M. V. L. “Ver vendo”: A formação de professores na perspectiva do reconhecimento. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão:** das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 43-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011 [2013].

FREUDENBERGER, F. Desenvolvimento e figuras de ação no quadro do ISD: reflexões a partir da teoria vygotskiana. In: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar.** João Pessoa: CCTA/UFPB, 2015.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Série Cadernos de Formação 4, 2010.

GALLO, S. N. **Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, 2007.

GATTI, B. A.; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Coleção Textos FCC (Impresso), 2014, v. 41, p. 4-117.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade.** São Paulo: Atlas, 2011. p. 61-70.

GOMES, L.F. **Hipertexto no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES JUNIOR, A. B.; SCHWARTZ, Y. Psicologia, saúde e trabalho: da experiência aos conceitos. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 345-351, jun. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2020.

GUNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: teoria e pesquisa**. V. 22, n. 2, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

GURGEL, M. C. **A figuração do agir e os seus efeitos formativos: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores**. 2018. 439f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

GUEDES-PINTO, A. L. **Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUEDES-PINTO, A. L. Vozes dos estagiários: articulações entre práticas de letramento e construção de sentidos para a profissão docente. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria da ação comunicativa**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jurgen. **Obras escolhidas: Fundamentação linguística da Sociologia**. Volume I. Lisboa: Edições 70, 2010[1929].

HALL, S. “Quem precisa de identidade?”. In.: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, [1992]2014, p. 103-133.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HYLAND, K. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2004 [2000].

IAFELICE, H. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2015.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. SP: Parábola, pp. 39-58, 2013.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A.; VALSECHI, M. C. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, Dourados, MS, n. 8, n. 15, p. 13-32, jan./jun. 2014. Disponível em <http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=3146&path%5B%5D=1752>. Acesso em 10 de mai. 2015.

_____.; ASSIS, J.A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

_____.; DIAS, C. A.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 17, p. 724-742, 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRESS, G. & T. VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of the design visual**. London: Routledge, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAND, S. G. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LAVE, J. W., É. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** New York: Cambridge University Press, 1991.

LEAL, A. A. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos.** Tese apresentada a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa: 2011.

LEÃO, L. **O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço.** São Paulo: Iluminuras, 2005.

LEJARRAGA, Ana Lila. Os afetos em Winnicott. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, ano 30, n. 21, 2008. p. 87-101.

LEVINAS, E. **Ética e infinito.** Lisboa: Edições 70, 2013.

LOUSADA, E. G. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.); LOUSADA, E. G. (Org.); FERREIRA, A. D. (Org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-96.

_____. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In.: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004, p. 271-296.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 77-96, Abril/2001.

_____. O lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.).

O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.).

Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

_____. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

_____.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'.(Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas online**. PPG Linguística da UFJF. n 2, 2007, p. 22-40. Especial Ensino. Disponível em

<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>

Acesso em junho de 2020

_____.; LOUSADA, E. G.; BARALDI, G. S.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. **Relações entre linguagem e trabalho educacional**: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo. Calidoscópico (UNISINOS), São Leopoldo-RS, v. 2, n.2, p. 89-96, 2004.

_____; BRONCKART, J. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 31-78.

_____. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

MAIA, A. A. M.; DOURADO, M. R. S.. Ações inovadoras no ensino regular da Paraíba: em cena o subprojeto Letras-inglês. In: LIMA, R. Silva.; SILVA, M. P. (Org.). **Formação de professores: contribuições do Pibid/UFPB**. 1ªed. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2017, v. 1, p. 205-219.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010a.

_____. **Hipertexto**: definições e visões. Comunicação apresentada no I Seminário sobre Hipertexto. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010b.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. **Iniciação Científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativas da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

MARX, K.; E., F. **L'idéologie allemande**. Paris: Éditions Sociales (manuscrito redigido em 1846).

MEDRADO, B. P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: _____. REICHMANN, C. L.

(Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012

_____. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.).

Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. 01. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011. v. 01. 301p.

_____. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In: ARNOUX, Elvira Narvajade; ROCA, Mariádel Pilar (Eds.). **Del español y el portugués**: lenguas, discurso y enseñanza.

João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 171-196.

MEDRADO, B. P. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. R. S. (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 243-260.

_____; CELANI, M. A. A. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 13-41.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE**: o desenvolvimento da capacidade discursiva “argumentar” por meio de recursos verbais e visuais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo, 2014.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 25-50.

MORAIS, D. S. **Uma análise do agir linguageiro de licenciandos cotistas no PIBID/Letras – Inglês**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017.

MIRANDA, A, M. de; *et al.* Modos de escrever e modos de construir conhecimentos científicos: processos em interface. In: PEREIRA, R. C. M. (org.) **Cultura disciplinar e epistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: Ideia, 2019.

MOTT- FERNANDEZ, C. **O uso da autoconfrontação como instrumento possibilitador de desenvolvimento na formação continuada de professoras de línguas estrangeiras**. In.: CRISTOVÃO, V. L .L. Atividade Docente e Desenvolvimento. Campinas: Pontes Editora, 2011, p. 187-208.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. IN: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, pp. 85-107, 2006

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. S. P.: Ed. Contexto, pp. 11-24, 2009.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012, p. 9-12.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In.: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

_____. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA, F. M. G. da S. C. **Games**: contexto cultural e curricular juvenil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba: 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.H. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R.de C. da S. Docência para a Terceira Idade. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa, Editora UEPG, v. 4, n. 1, p. 21-32, 2001.

OLIVEIRA, R.de C. da S.; SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, F. da S. A Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG: Trabalho e Formação Docente. In: JORNADA DO HISTEDBR, 9, 2010, Belém. **Anais...** Belém, PA: Faculdade União; UFPA, p. 1-13. 1 CD-ROM.

OMS/WHO. **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. World Health Organization. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília/DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf
Acesso em: 25 set. 2018.

PACHECO, J. T. S. **O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de Nutrição**: uma investigação sociorretórica. 2016. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PÁDUA, J. P. C. V. Constituição do sujeito e intersubjetividade: por um diálogo entre Habermas e Winnicott. **Direito, Estado e Sociedade**, n. 34, jan./jun., 2009. p. 89-113.

PAIVA, J. **Tramando Concepções e Sentidos para Redizer o Direito à Educação de Jovens e Adultos**. Rev. Bras. Educ., Dez 2006, vol.11, no.33, p.519-539. ISSN 1413-2478. Disponível em: Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente**: análises de re-configurações do agir no discurso do professor. 2011. 218f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pósgraduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

PENNYCOOK, A. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

_____. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. De Denise Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PEREIRA, R. C. M. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

_____. **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Col. NPLA, v. 17. Pontes editores: Campinas, 2012

_____. (Org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**. João Pessoa: Ideia, 2014.

_____. (Org.). **Ações de Linguagem: da formação**

_____. (Org.). **Cultura disciplinar e Espistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: Ideia, 2019.

_____. A escrita na iniciação científica: da materialidade textual à influência da cultura disciplinar. In. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco**: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. (E-book). Araraquara Letraria, 2020. p. 309-330.

____; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

____. **Construindo sentidos sobre o agir docente**: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012 [1994].

____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toletto. SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Narração – Quando as memórias narram a história da formação**. S.d. p. 1-10.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em Jogos Digitais**. Trad. Eric Yamagute. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação do trabalho docente e desenvolvimento profissional**: representações de formadoras e professoras de língua inglesa. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. Atividade docente e desenvolvimento. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 171-185.

RABELLO, E; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RASTIER, François. **Sens et textualité**. Paris: Hacheette, 1989.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

_____. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun. 2014.

_____.; GUEDES-PINTO, A. L. (Orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. 278p.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa – Tomo I**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

_____. **Tempo e narrativa – Tomo II**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

_____. **Tempo e narrativa – Tomo III**. Campinas: Papyrus Editora, 1997.

ROLIM, J. S. **Atividade de ensino e educação infantil**: representações de duas professoras de língua inglesa acerca do seu *métier* na primeira etapa da educação básica. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANT’ANA, T. F. A formação inicial do professor e os seus primeiros anos de atuação. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de língua portuguesa**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFPB, 2016. 189f.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, [1916], 2002.

SCHWARTZ, Y. **Conceituando o trabalho, o visível e o invisível**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

_____. **Language teachers as partners in crafting educational language policies?** Íkala revista de lenguaje y cultura, v. 14, n. 22, p. 45-67, mai./ago. 2009.

_____. **Para uma Teoria de Políticas Linguísticas**. ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br].

____ & MACHADO, A. R. **Análise de documentos de prescrição educacional: Os "Parâmetros Curriculares Nacionais" e "Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise"**, D.E.L.T.A., 2004.

SIGNORINI, I. O gênero 'relato reflexivo' produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. 1ª ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

SILVA, M.M.P.da. **Material didático impresso de curso de licenciatura a distância: um olhar para os recursos multimodais**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba: 2016.

SILVA, G. B. **Enem, a política linguística do escrito: representações dos docentes e efeito retroativo**. Tese de doutorado. João Pessoa, 2018.

_____.; LEITÃO, P. D. V.; BARROS, W. C.; **Sugestões para a construção do desenvolvimento do TCC**. In: Regina Celi Mendes Pereira. (org). Entre conversas e práticas de TCC. 001ed. João Pessoa: Ideia,

SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. **Orientación y Sociedad**. Vol. 8. 2008.

SILVA, M. R. S. **Reflexões de professores em formação sobre o ensino de língua inglesa na EJA sob a perspectiva do letramento crítico**. (Monografia de TCC) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SILVA, S. L. da. **O gênero discursivo memorial**: O aluno de Licenciatura em Educação Física em foco. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, W. R. Apresentação. In: GONÇALVES; A. V. et al. (Org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas**: diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011.

_____. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **DELTA**, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012.

SILVA, R. D.; PEREIRA, R. C. M. Os artigos científicos na área das engenharias e seus parâmetros sociossubjetivos de constituição. In: MEDEIROS, I. A.de; BRAGA, C. de F.; BARBOSA, Rogério Oliveira. (Org.). **Trabalhos premiados nos encontros de iniciação científica da UFPB**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SOUSA, A. A de. **O fazer científico em Arquitetura/Urbanismo e Artes: uma abordagem disciplinar e textual-discursiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOUSA, A. A. de.; SILVA, R. D. Os artigos científicos da Enfermagem e Engenharia: aspectos de uma cultura disciplinar. In: Regina Celi Mendes Pereira. (Org.). **Cultura Disciplinar e Epistemes**: representações na escrita acadêmica. 1 ed. João Pessoa: Ideia, 2019.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677]. 2016, v001, p. 53.

SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University, 2004.

_____. **Language management**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2009. 308 p.

SWALES, J. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: University Press, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2002]2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Editora WMF Martins Fontes, 2012.

THEISEN, J. M.; HATTUM-JANSSEN, N. V.; ALVES, A. C. *In*: Investigação sobre a prática do gênero acadêmico relatório de projeto em um curso de engenharia em português. FISCHER, A.; HEINIG, O. L. M. **Linguagens em uso nas engenharias**. Blumenau: Edifurb, 2014.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Lingüística**. São Paulo, Contexto, 2004.

VAN DER VEER, Ré.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VELLOSO-LEITÃO, L. **O prisma da (trans)formação dos engenheiros-professores**: hibridismo dos gêneros da atividade, saberes e identidades. 2019. 170f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

VICENTINI, M. P. **A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita. – Campinas, SP: [s.n.], 2015.

VOLOSHINOV, V.N. (1929[2010]). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira. 13 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1927], 2010.

_____. **Quarta aula**: A questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, v. 21(4). São Paulo, 2010, p. 681-701. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>>. Acesso em 23 de Maio de 2017.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009[1934].

WINNICOTT, D. W. A amamentação como forma de comunicação. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1968]a. p. 19-27.

_____. A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1968]b. p. 79-92.

_____. A mãe dedicada comum. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1966]. p. 1-11.

_____. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983[1963]a. p. 163-174.

_____. Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. In: WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1950]. p. 29-41.

_____. Moral e educação. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983[1963]b. p. 88-98.

_____. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. O recém-nascido e sua mãe. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1964]. p. 29-42.

_____. O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In: WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1960]. p. 21-28.

_____. Teoria do relacionamento paterno infantil. In: WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983[1960]. p. 38-54.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2020

