

DENISE LINO DE ARAÚJO
MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA
WILLIANY MIRANDA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

CAMINHOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO: IDENTIDADE, ESTÚDOS E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES



Denise Lino de Araújo
Marco Antônio Margarido Costa
Williany Miranda da Silva
(Organizadores)

CAMINHOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO: IDENTIDADE, ESTUDOS E
FORMAÇÃO DE PESQUISADORES



Campina Grande - PB

2019

© dos autores e organizadores
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG
FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG

AGRADECIMENTOS

C183 Caminhos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino: identidade, estudos e formação de pesquisadores [livro eletrônico] / Denise Lino de Araújo, Marco Antônio Margarido Costa . Williany Miranda da Silva (org.). – Campina Grande: EDUFCG, 2019.
443 p.

ISBN 978-85-8001-247-7

1. Formação Docente. 2. Pesquisa. 3. Pós-graduação. I. Araújo, Denise Lino de. II. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Silva, Williany Miranda da. IV. Título.

CDU 378.046-021.68

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Organizadores
Revisão

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

Agradecemos aos autores e autoras que colaboraram prontamente para a construção do presente volume, consolidando a transição de POSLE para PPGLE. Além disso, aos órgãos de fomento, como a CAPES e o CNPq bem como à PRÓ-REITORIA DE PESQUISA da UFCG, que incentivam sistematicamente ações do Programa em direção ao seu desenvolvimento.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

PARTE I- CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

1.POSLE: NOSSO MESTRADO..... 19
José Edilson Amorim

2.MAPA DOS EGRESSOS..... 27
Lizemanuelle da Cruz Silva, Márcia Cassiana Rodrigues da Silva, Marina
Macedo Santos Martins, Phillipe Pereira Borba de Araújo, Rossana
Paulino de Luna e Vanessa Luciene Pereira da Silva

3.REESTRUTURANDO O POSLE:
ENTRE O FEITO E O POR FAZER..... 47
Márcia Tavares Silva e Williany Miranda da Silva

PARTE II- ECOS DA REESTRUTURAÇÃO - ESTUDOS

4.DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA LINHA LÍNGUA(GEM) EM CONTEXTO
DE ENSINO: OLHAR RETROSPECTIVO..... 73
Denise Lino de Araújo

5.LITERATURA E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES E RESULTADOS DE UMA
LINHA DE PESQUISA 101
Marcia Tavares Silva

6.A PESQUISA NA ÁREA DE ESTUDOS DA TRADUÇÃO NO POSLE:
O CAMINHAR DA TRADUÇÃO NA UFCG 115
Sinara de Oliveira Branco

7.SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ÂMBITO DA
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO 137
Marco Antônio Margarido Costa e Josilene Pinheiro-Mariz

8.OS ESTUDOS DO DISCURSO NO POSLE-UFCG:
TENDÊNCIAS DE PESQUISA..... 159
Washington Silva de Farias e Bruna Maria de Sousa Santos

PARTE III- RELATOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES

9.LIÇÕES DO POSLE-UFCG	193
Elizabeth Maria da Silva	
10.DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: RELATO DA EXPERIÊNCIA NA POSLE/UFCG	209
Eliete Correia dos Santos	
11.NO MEIO DO CAMINHO TINHA O POSLE.....	237
Bruno Alves Pereira	
12.QUANDO LITERATURA E ENSINO NÃO ERAM O CAMINHO	251
Marcelo Medeiros da Silva	
13.FOTOGRAFIAS DE UM PERCURSO	267
Williany Miranda da Silva	
14. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO POSLE: ESTUDOS EM COMPREENSÃO/PRODUÇÃO ORAL E EM AUTOESTIMA.....	289
Neide Cesar Cruz	
15.SER PESQUISADOR É ANDAR POR CAMINHOS DE AREIA.....	307
Jhuliane Evelyn da Silva	
16.SABERES LITERÁRIOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE OFERECIDOS NO ÂMBITO DA POSLE	325
Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega	
17.DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS E AGIR DOCENTE	347
Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo e Maria de Fátima Alves	
18.DO ERUDITO AO POPULAR E DO POPULAR AO ERUDITO EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA.....	375
Naelza de Araújo Wanderley	
19.COM OS PÉS NA GRAMA: PESQUISA, ORIENTAÇÃO, CAMINHOS.....	401
José Hélder Pinheiro Alves e Sandrelle Rodrigues de Azevedo	
SOBRE OS AUTORES.....	429

APRESENTAÇÃO

CAMINHOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO: IDENTIDADE, ESTUDOS E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

WILLIANY MIRANDA SILVA
DENISE LINO DE ARAÚJO
MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA¹

A presente obra conta com um registro inequívoco da percepção de professores e alunos sobre o funcionamento do programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino² e como fazer parte desse universo contribui(u) para o percurso da profissionalização de cada um. O que torna esta obra viva e pulsante é a personificação dos diversos estágios da construção do conhecimento, pelos atores sociais, com seus questionamentos diversos em torno de teorias e abordagens metodológicas que fomentam a tessitura de qualquer ambiente, cuja diversidade impulsiona a necessidade de diálogo entre pares e ímpares. O Programa

1 Professores permanentes do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, atuando na linha Ensino de Línguas e Formação Docente.

2 Para acompanhamento dos produtos, sob a forma de dissertações, a história do Programa, e outras informações burocráticas podem ser obtidas através do site do Programa, disponível em <http://ppgle.ufcg.edu.br>

que completará em 2019 quinze anos de funcionamento foi e continua sendo um espaço em que convergem discussões em torno de múltiplas linguagens em relação, também, mas não apenas com o ensino; visando atender às necessidades e interesses de profissionais desejosos de aprofundar seus estudos; e, por isso, atende a uma demanda crescente da população local e de estados circunvizinhos.

Vinda à lume quase tardiamente, mas não inoportuna ou anacronicamente, esta obra desvela um percurso de (re)visão do Programa e de seus atores. Como cabe bem num processo desses, precisamos de tempo para amadurecer ideias, descartá-las, renová-las, dar-lhes forma para, enfim, trazê-las a público.

As produções e ações de docentes e discentes ora apresentadas nesta coletânea remetem às três palavras chaves do subtítulo e estão organizadas em organizadas em três partes.

A primeira parte, intitulada **Construção da Identidade** reúne três capítulos que focalizam a memória e um pouco da história de nosso enraizamento, no capítulo 1, “Posle: nosso mestrado”, escrito por José Edilson Amorim conta essa história do surgimento e da importância do Programa para uma Universidade Federal situada no interior da Paraíba. O capítulo 2, “Mapa dos egressos”, é uma produção coletiva de discentes sobre os egressos, deles participaram, Lizemanuelle da Cruz Silva, Márcia Cassiana Rodrigues da Silva, Marina Macedo Santos Martins, Phillipe Pereira Borba de Araújo, Rossana Paulino de Luna e Vanessa Luciene Pereira da Silva. Neste capítulo, buscam investigar o percurso profissional e acadêmico de egressos do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, fazendo uma varredura sobre temas e dissertações desenvolvidas nas

linhas existentes desde a sua criação. Os resultados, após a análise de questionários realizados com os egressos, deixam evidentes a relevância do programa como espaço de qualificação de mão de obra que retroalimenta à própria região. O último capítulo dessa tríade, “Reestruturando o POSLE: entre o feito e o por fazer”, de autoria de Marcia Tavares Silva e Williany Miranda da Silva, reúne informações sobre as dissertações publicadas nas três linhas existentes e reflete sobre a pertinência da estrutura organizacional que as ancora. A partir de reflexões sobre as práticas acadêmico-institucionais subjacentes aos produtos, o capítulo avança com a exposição de uma nova estrutura de funcionamento, realizando alterações concernentes às áreas de concentração, linhas de pesquisa, disciplinas, projetos dos docentes e denominação dos egressos com a anuência dos membros efetivos. Apesar de largas mudanças, garantiu-se a identidade do Programa, traduzindo-se a essência do que já se fazia com novos horizontes de expectativas.

A segunda parte chamada de **Ecos da Reestruturação**, compõe-se de cinco capítulos e refere-se ao que no título desta obra refere-se a Estudos, ou seja, um conjunto de textos que apresenta uma reflexão sobre área, linhas e temas de atuação. O capítulo 4, “Dissertações produzidas na Linha Língua(gem) em Contexto de Ensino: olhar retrospectivo”, de Denise Lino de Araújo, toma como objeto de estudo, dez resumos, de dissertações na linha Língua(gem) em Contexto de Ensino, e avalia, dentre outros aspectos, a necessidade de uma produção em que o teor reflexivo da pesquisa seja apresentado com maior clareza. Já o capítulo 5, “Literatura e Ensino: contribuições e resultados de uma linha de pesquisa” de Marcia Tavares da Silva, apresenta como o próprio título indica a contribuição da

Língua de Pesquisa Literatura em Ensino ao longo do primeiro decênio do Programa de Pós-graduação focalizado. A autora destaca que esta “revela-se em números de uma consistente produção científica e na atuação de seus pesquisadores em grupos de pesquisa e projetos com outras instituições”. O trabalho aponta para o fato de que dessa produção derivou-se o objeto de investigação de uma nova linha de pesquisa em literatura acolhida a partir da reestruturação do Programa, desta feita voltada para as práticas leitoras e a diversidade de gêneros.

O capítulo 6, por sua vez, “A pesquisa na área de estudos tradução no POSLE: o caminhar da tradução na UFCG”, de Sinara de Oliveira Branco, apresenta uma visão bem particular sobre o percurso dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Programa e da importância em consolidar a área de estudos. O capítulo 7, “Sobre o ensino de línguas estrangeiras no âmbito da pós-graduação em linguagem e ensino”, de Marco Antônio Margarido Costa e Josilene Pinheiro-Mariz, aborda uma análise retrospectiva de dissertações produzidas até 2016 na linha de Ensino de Línguas Estrangeiras (ELE). Em suas análises, os autores situam as dissertações em grupos de categorias, evidenciando o tipo geral de pesquisa realizada em Línguas Estrangeiras, destacando-se o impacto de tais resultados para a comunidade em que o Programa está inserido. Por fim, o capítulo 8, o último desta seção, “Os estudos do discurso no POSLE-UFCG: tendências de pesquisa”, de Washington Silva de Farias e Bruna Maria de Sousa Santos, realiza uma revisão bibliográfica das dissertações defendidas, no bojo das reflexões em que o *discurso* é apontado como referencial teórico de base ou de apoio metodológico, de forma substantiva ou complementar. Os autores sinalizam dois grupos a partir da revisão proposta: um grupo de disser-

tações focaliza os processos de subjetivação de sujeitos do/no processo de ensino-aprendizagem com ênfase na construção discursiva de identidades e um outro focaliza a produção de sentidos, sobre o ensino-aprendizagem, com ênfase no campo pedagógico, sobretudo, seus sujeitos e objetos de ensino.

A terceira e última parte que compõe a obra, **Relatos sobre a formação de professores-pesquisadores**, contempla onze capítulos que, de um modo geral, expõem o impacto do Programa na vida profissional e no percurso laboral dos autores. O capítulo 9, “Lições do POSLE-UFCG”, de Elizabeth Maria da Silva, apresenta um relato-reflexivo da autora sobre que ela denomina de “lições diárias” aprendidas com o POSLE-UFCG, durante o período em que foi mestranda deste Programa. O capítulo 10, “Desafios da orientação na pós-graduação brasileira: relato da experiência no POSLE/UFCG”, de Eliete Correia dos Santos, expõe um percurso que se divide entre um cabedal teórico sobre as perspectivas de ensino de gêneros acadêmicos e suas relações com a orientação, e o relato de experiência de orientação como egressa do Mestrado do Programa focalizado. De forma sintética, destaca o processo e a interrelação estabelecida entre os sujeitos, nos papéis de orientadora e orientanda, como cruciais para um processo de orientação exitoso. Não menos diferente, Bruno Alves Pereira, o autor do capítulo 11, “No meio do caminho tinha o POSLE” discorre sobre a relevância que o Programa assume no curso da sua profissionalização, destacando-se a condução da pesquisa quer na orientação quer em disciplinas como Metodologia e Seminários de pesquisa como fundamentais para uma aprendizagem ao exercício de pesquisar.

O capítulo 12 “Quando literatura e ensino não eram o caminho”, de Marcelo Medeiros da Silva, reverencia a existência

do Programa não apenas por ter contribuído para a sua formação profissional como também por atender à demanda de formação continuada em nível *stricto sensu* para os egressos das licenciaturas na área de Humanas, em especial, para aqueles preocupados com o ensino de literatura. A esse respeito, rende homenagem aos inúmeros conhecimentos que adquiriu, o que acabou por desenvolver projetos como “A leitura do texto literário na sala de aula: do sabor ao saber sobre a língua(gem)” com ações que promovem à leitura, em especial à leitura de poemas, com resultados práticos, denominados pelo autor de “cápsulas poéticas” ou “remédios poéticos”.

O capítulo 13, “Fotografias de um percurso”, de Williany Miranda da Silva, sintetiza uma reflexão sobre um recorte, produzido pela autora, cujo amadurecimento na atividade de pesquisar, entrelaça-se ao amadurecimento do próprio Programa, desvelando a diversidade temática que atravessa as orientações realizadas, constituindo-se em um recorte individual de ações da autora. De forma semelhante, o capítulo 14, “Ensino e aprendizagem de língua inglesa no POSLE: estudos em compreensão/ produção oral e em autoestima”, de Neide Cesar Cruz, apresenta uma reflexão sobre as dissertações produzidas sob sua orientação durante os oito anos de sua permanência no Programa. A autora sinaliza algumas contribuições, resultantes desses produtos; dentre as quais, destacamos o ensino de pronúncia do inglês em cursos de formação de professores restrito à teoria.

O capítulo 15, “Ser pesquisador é andar por caminhos de areia”, de Jhuliane Evelyn da Silva, reflete posicionamentos acerca do percurso na formação de pesquisadora. Dentre várias impressões, saltam aos olhos a convicção de que a ação de pes-

quisar envolve descaminhos e flexibilidade próprias de saberes que não se definem a priori, mas no curso da investigação. A autora defende a pesquisa como diversa, porque múltiplas são as escolhas, os objetivos e as abordagens a serem trilhadas na materialização de um objeto investigado.

De autoria de Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, o capítulo 16, “Saberes literários e suas implicações na formação docente oferecidos no âmbito da POSLE”, a autora discorre sobre os dilemas em legitimar o lugar de pesquisadora aliando-o aos questionamentos sobre sua concepção de formação de profissionais para o ensino de literatura e as propostas de práticas metodológicas decorrentes desse processo, retroalimentadas pelas orientações.

O capítulo 17, “Didatização de gêneros textuais e agir docente”, de Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo e de Maria de Fátima Alves, registra as posições teóricas e metodológicas defendidas, por ambas, e de como elas reverberam ao longo das orientações realizadas. Nesse sentido, a atuação incide tanto na docência quanto na pesquisa em dois pólos: na articulação entre as teorias de gênero, e suas implicações para a análise e para o ensino de língua materna, e na formação docente e sua relação com o agir docente.

O capítulo 18, “Do erudito ao popular e do popular ao erudito em sala de aula: experiências de pesquisa”, de Naelza de Araújo Wanderley, relata a experiência de pesquisa e de publicação no âmbito das investigações em torno de textos de cordel que dialogam com obras consideradas clássicas. Por fim, e não menos relevante, o capítulo 19, “Com os pés na grama: pesquisa, orientação, caminhos; dos autores, José Hélder Pi-

nheiro Alves e Sandrelle Rodrigues de Azevedo que recuperam o percurso da linha de literatura, enfatizando o interesse em pensar novos caminhos para um ensino que extrapolasse a metodologia a que os leitores estavam expostos com os livros didáticos do ensino médio. Para além dessa questão, o capítulo enfatiza os múltiplos direcionamentos que eclodem ante o ato de orientar e, por isso mesmo, os autores destacam o aspecto dialógico que se sobressai nesta experiência. Trata-se de uma postura em que se confrontam interlocutores e saberes, em co-construção contínua.

Por fim, cabe dizer que esta produção, idealizada durante o I Fórum de Pesquisa em Linguagem e Ensino - evento destinado à defesa dos Projetos dos discente, vem à lume no momento propício quando o Programa passou por uma reestruturação didático-acadêmica³, implantou-a, obteve nota 4 no processo de avaliação da Capes em 2013-2016, e agora se volta para o futuro pensando no muito que foi feito e no que virá a fim de se firmar como um programa de referência. Nesse sentido, a antiga sigla POSLE, que aparece em muitos textos, dá lugar à nova - PPGLE - com o intuito de sinalizar a passagem do tempo, (re)configurando sua identidade primeira: um programa de pós-graduação acadêmico voltado para as relações sobre língua(gem), a literatura e o ensino e também voltado às práticas culturais e sociais de linguagem e de literatura.

Campina Grande, dezembro de 2018.

³ Para uma visão do que era o PPGLE antes da reestruturação e daquilo em que se tornou a partir desta, acesse site <http://ppgle.ufcg.edu.br> - na aba PPGLE, procure por Área e Linhas.

PARTE I

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

CRIAÇÃO, RECRIAÇÃO

O curso de Licenciatura Plena em Letras, no Campus II, Campina Grande, da Universidade Federal da Paraíba, data da segunda metade da década de 1970; é o segundo curso de Letras da cidade, juntamente com o mesmo curso da Universidade Estadual da Paraíba. Duas décadas depois, em 1998, foi proposta a criação de uma Área de Concentração, em Campina Grande, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, este em funcionamento desde meados da década de 1970.

Justificava a criação da área uma demanda local considerável, em uma cidade com dois cursos de Letras; o curso de Letras da UFPB no Centro de Formação de Professores, em Cajazeiras, e uma demanda regional não menos importante, considerando o papel de polo educacional que Campina Grande desempenha em termos de educação superior. Na proposta de criação de um programa próprio de pós-graduação, já na UFCG, em 2003, lemos:

¹ Doutor em Letras pela UFPB (Literatura Brasileira). Ex-reitor da UFCG, período 2013-2017. Vinculado ao PPGLE na área de Estudos Literários. Email: edilsondeamorim@gmail.com

“Em sentido convergente com a necessidade de pós-graduação entre nós, anotamos que, nos últimos dez anos, cerca de 45 ex-alunos do nosso Curso de Letras foram selecionados em programas de mestrado e de doutorado, sendo que cerca de 20 deles concluíram a graduação nos últimos cinco anos. O crescimento da demanda se deve, principalmente, ao aumento de bolsistas engajados em atividades de pesquisa no Departamento – nos programas PET e PIBIC.”

Em 1998, quando a proposta de criação da área foi formulada, a situação não era muito diferente. Esse período coincidiu com minha volta do doutorado: lembro o trabalho incessante de Augusta Reinaldo, Auxiliadora Bezerra e Luiz Francisco Dias e pela criação da Área; lembro a sugestão inicial do Professor Hélder Pinheiro para que todo o interesse fosse concentrado na atividade de ensino, o que foi de pronto acatado pelo pessoal da Área de Linguística, sendo a nova Área de Concentração denominada de *Linguagem e Ensino*, com duas linhas de pesquisa: Linguagem em contextos de Ensino e Literatura e ensino.

Tenho consciência de que a pós-graduação não é, somente, um curso de formação; pós-graduação se caracteriza pela formação do pesquisador: daí porque a vigilância e a cobrança devem ser constantes, com permanente fixação de critérios e metas para o melhor desenvolvimento do trabalho acadêmico. Digo isso porque considero que a relação entre a nossa área e o programa, na UFPB não foi das melhores justo no exagero desse item: um monitoramento permanente retirava qualquer iniciativa nossa, em termos acadêmicos e em termos de procedimento administrativo.

Essa foi mais uma razão para a proposição de um programa independente, o que aconteceu por oportunidade da criação da UFCG em 2002. A proposta era a de um Mestrado em Linguagem e Ensino, com uma Área de Concentração – Ensino-aprendizagem de línguas e literatura – com duas Linhas de Pesquisa: Linguagem e Interação em Contexto de Ensino e Literatura e Ensino. Assim foi aprovado.

Mantive atuação regular no programa até 2005; daí em diante, minhas atividades na administração universitária me levaram a posterior afastamento da pós-graduação; mas mantive orientação, até 2011, e sempre acompanhei o funcionamento do programa na qualidade de vice-reitor e, depois, reitor da nossa universidade.

Recentemente, o programa foi reformulado: foi mantida a denominação de Linguagem e Ensino; foram criadas duas Áreas de Concentração – Estudos Literários e estudos Linguísticos, com quatro Linhas de Pesquisa – 1. Ensino de literatura e formação de leitores; 2. Práticas leitoras e diversidade de gêneros literários; 3. Ensino de línguas e formação docente; 4. Práticas sociais, históricas e culturais de linguagem.

De minha atuação, destaco alguns trabalhos que tiveram nossa participação direta: a dissertação *O ciclo da cama sem açúcar*, de Gerlânia Miranda, sobre a representação da mulher no romance *Pureza*, de José Lins do Rego; a dissertação do Professor José Mário sobre a poesia de Antônio Moraes de Carvalho; a dissertação *Fala, meu nego samba*: a representação do sentimento masculino em Chico Buarque, de Claudiana Ramos; uma proposta de leitura de poemas de Chico Buarque, em sala de aula do ensino médio, de Verônica Albuquerque; um estudo

muito interessante sobre adaptação de obras literárias, com um estudo de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, de Virna Farias, e, finalmente, uma experiência de leitura do romance *O voo da guará vermelha*, realizada por Adalberto Rodrigues, em sala de aula do ensino médio. Ainda orientamos outros trabalhos.

PROPOSTA DE VOLTA

Neste princípio de 2017, estou voltando para a sala de aula; estou elaborando uma proposta de leitura do romance, em sala de aula, cujo resumo exponho a seguir:

Em situação rotineira da sala de aula, penso ser o romance o modo narrativo mais trabalhoso de se ler e estudar; trabalho que vai diminuindo nos casos de disciplinas de especialização, de mestrado ou de doutorado, embora ainda permaneça. A complicação se dá pela natureza do romance, que agrega, em sua estrutura aberta, variada rede de núcleos narrativos; e, sobretudo, por sua extensão média, raramente menor do que cem páginas impressas. A leitura de um romance inteiro em sala de aula tomaria, talvez, todo um semestre, dependendo da sua extensão e do número de aulas por semana, inviabilizando os demais conteúdos e atraindo a discordância, senão a oposição ostensiva de colegas, de coordenações e de direções de escolas. Mesmo em cursos de graduação, nas universidades, a ideia carece de trato.

No caso do ensino médio, alguns livros didáticos incluem sugestões para leitura de romance: um resumo do enredo, um

trecho – às vezes um capítulo – para compreensão com algum exercício. Críticos do livro didático atacam que a fragmentação da obra não estimula nem enriquece sua leitura; em outros casos, os professores podem contar com versões *recontadas* ou *adaptadas*, com dimensão reduzida, de determinadas obras; mas essas reescrituras não são a obra, são outra coisa, outra obra muitas vezes distante do romance originalmente publicado e escolhido para leitura.

No caso dos cursos de graduação em letras, existem boas leituras que partem de boas paráfrases dos romances que analisam, ou acabam dando uma boa ideia geral desses; mas começar a leitura de um romance por esses textos analítico-interpretativos seria adiantar o carro à frente dos bois, em termos de metodologia do ensino e da pedagogia da leitura, seria atrapalhar, de alguma forma, a imaginação criativa do aluno ao tomar contato direto com a obra literária sem mediação (embora alguma mediação sempre exista), como se um leitor adjunto e *a priori* lhe fosse posto ao lado para guiar sua leitura.

Uma percepção mais correta e mais empenhada da leitura e do ensino recomenda o abandono de opções quando se trata do estudo do romance – estudar o fragmento; adotar livro recontado ou adaptado; começar a leitura do romance pelo texto analítico e interpretativo. Então, a tarefa que se impõe ao professor é enfrentar a dificuldade de ler com a turma, e ler integralmente, o romance que escolheu para ou com os estudantes com quem está trabalhando.

As motivações da escolha, se bem fundamentadas, devem servir de combustível suficiente para a leitura por parte dos estudantes. O papel do professor é importante nessa etapa

inicial, ajudando a situar o livro, seu autor e suas particularidades no conjunto da produção literária da época em que foi publicado. E, se disponível, o professor pode referir situações interessantes sobre o *histórico de leitura* do romance que será lido, material que poderá ser utilizado em atividade durante a leitura da narrativa.

O objetivo da leitura do romance, sobretudo em um curso Licenciatura em Letras, não é somente *conhecer* o livro; conhecer é importante, mas é mais importante ainda estudar o livro (o que, aliás, também deve ser a preocupação dos professores do ensino médio embora a partir metodologia de leitura adequada aos níveis de conhecimento que os estudantes têm dos estudos literários). O estudo do romance se inicia com sua leitura, percorre sua *análise*, sua *interpretação* e busca alcançar sua *compreensão*.

Escolhido o romance, será fixado um *programa de leitura* a partir de dez dimensões referentes a sua *estrutura narrativa*, aos seus contextos e à contribuição para o estudo e o ensino posterior do romance em sala de aula. São as dimensões:

- a) Estrutura narrativa: enredo (fabula e trama); narrador; narração e perspectiva; personagens; tempo; espaço; intertextualidade; linguagem.
- b) Contexto de produção; contexto de circulação.
- c) Temas e perspectivas de interpretação.

Imaginemos uma turma bem dimensionada – entre dez e trinta estudantes (neste intervalo está situada a média das

turmas de graduação em Letras na UFCG); no primeiro caso, teríamos um aluno para cada dimensão; no segundo, cada dimensão para um grupo de três alunos; ao aluno ou seu grupo também caberá, além da participação em todas as atividades de aula, outra dimensão para comentar após a apresentação do colega ou do grupo. Assim, cada aluno ou grupo trabalhará, de forma direta, com duas dimensões do romance: uma para sistematizar e apresentar, outra para questionar; a partir da segunda aula, o aluno ou grupo responsável pela dimensão anterior terá a palavra para reavaliar sua apresentação. Sob a coordenação e a supervisão constantes do professor, a leitura será sempre interativa e tenderá a ganhar uma dinâmica viva em torno da narrativa. Avaliada sua extensão, o capítulo inicial do romance em estudo será lido em classe, o capítulo final também; em cada aula, será discutida, após a apresentação do aluno ou grupo responsável, uma dimensão do romance: cada dimensão será explicada e exemplificada com o recurso a, pelo menos, três capítulos em que melhor se possa entender seu lugar na narrativa; o estudo do romance terá previsão de dez aulas (cinco encontros no caso de aulas geminadas). Resumindo: cada aula, à exceção da primeira, terá três tempos: o tempo de apresentação de uma dimensão, o tempo do comentário dessa dimensão e o tempo de *reavaliação* da dimensão apresentada na aula anterior.

Como se pode observar, a leitura do romance escolhido será feita por etapas, mas por inteiro, e não fragmentando partes ou capítulos para estudo (observando-se que, muito raramente se consegue ler um romance inteiro de uma única vez). Para a leitura integral do romance e para o envolvimento proveitoso de cada estudante ou grupo, o professor deve to-

MAPA DOS EGRESSOS²

LIZEMANUELLE DA CRUZ SILVA³

MÁRCIA CASSIANA RODRIGUES DA SILVA⁴

MARINA MACEDO SANTOS MARTINS⁵

PHILLIPE PEREIRA BORBA DE ARAÚJO⁶

ROSSANA PAULINO DE LUNA⁷

VANESSA LUCIENE PEREIRA DA SILVA⁸

mar duas providências: a) cada dimensão deve ser preparada, previamente, entre professor e aluno ou grupo; b) reservar a cada aluno ou grupo, da segunda apresentação em diante, um tempo para dizer se a apresentação que acabara de assistir alterou sua leitura, sua percepção da dimensão narrativa anterior, explicando por que e em que aspectos isso ocorreu.

Como atividade de avaliação de rendimento, além do desempenho geral na sala de aula, cada aluno ou grupo apresentará, ao fim do semestre, um artigo contendo três aspectos:

a) avaliação da atividade de leitura e sua dinâmica;

b) sugestões para leituras futuras (quanto à metodologia e à indicação de obras);

c) sugestões para uma leitura interpretativa do romance em apreciação;

Para os alunos que são docentes no ensino médio, a principal atividade será refletir sobre a experiência de leitura realizada e suas contribuições para a leitura do romance, contendo uma *proposta de leitura* a ser desenvolvida em sala do ensino médio (com base na experiência da leitura realizada, o aluno e professor poderá elaborar sua proposta, escolhendo outra narrativa mais adequada às expectativas de sua turma).

É assim que, com a proposta acima resumida, desejamos voltar ao mestrado em Linguagem e Ensino, buscando contribuir com a pós-graduação em um momento importante de sua afirmação, acrescentando que a importância e a necessidade do mestrado são atestadas a cada seleção realizada.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação tem apresentado um significativo crescimento e destaque no sistema educacional brasileiro. De acordo com Bastos (2007, p. 106), ela surgiu no país, em 1960, com o intuito de instaurar nas instituições de ensino superior “a pesquisa sistemática e os programas de formação de pesquisadores e professores de

2 Agradecemos ao Prof. Me. Filipe Mendes Cavalcanti Leite por sua contribuição com a organização e contagem dos dados coletados.

3 Mestranda PPGLE/UFCG.

4 Mestranda PPGLE/UFCG.

5 Mestranda PPGLE/UFCG.

6 Professor da educação básica na rede pública do estado da Paraíba e Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG.

7 Mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Pós-LE) da UFCG.

8 Professora do SESC-Centro Campina Grande. Possui Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

alto nível”. Atualmente, o sistema de pós-graduação, no Brasil, conta com o reconhecimento da comunidade de pesquisas científicas, no âmbito nacional e internacional. Esse reconhecimento se dá em função da organização e importância que as políticas públicas instituíram em torno de ações direcionadas para a pós-graduação, o que ocasionou o seu desenvolvimento ao longo desses 40 anos⁹ (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 535).

A sua expansão tem transformado e reforçado a formação de docentes pesquisadores. Esse termo não é tão recente, mas integra a pesquisa “aos processos de escolarização, de reflexão sobre a prática docente” (BAHIA, 2010, p. 29), isto é, a construção do conhecimento direcionada e aliada ao sistema educacional.

Pautando-se nesta relevância da pós-graduação no país, objetivamos, neste capítulo, investigar o percurso profissional e acadêmico de egressos do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (doravante, Pós-LE) da Universidade Federal de Campina Grande, nível mestrado, no período de 2004 a 2016, com foco na inserção destes em outros programas de pesquisa e no campo de Ensino Superior e Básico. Para tanto, apresentamos, inicialmente, o número de dissertações defendidas durante esses 10 anos e as temáticas mais recorrentes, para, então, expormos o percurso acadêmico e profissional dos egressos.

Compreendemos que o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande tem contribuído com a produção do conhecimento científico e com a própria formação de docentes pesquisadores para a

9 Considerando que estamos em 2017, 57 anos.

academia e educação brasileira. De acordo com o histórico do programa, divulgado na página da Pós-LE¹⁰, a sua estrutura acadêmica científica, até o ano de 2016, centrava-se na área de “Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura”, em torno de três linhas de pesquisa, a saber: Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português (Língua Materna), Literatura e Ensino, e Ensino de Línguas Estrangeiras.

Dada a dimensão da investigação e dos objetivos traçados, reiteramos a relevância desse estudo pela compreensão da formação de professores pesquisadores qualificados para o mercado de Ensino Básico e Superior, bem como a significativa pertinência do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, no cenário brasileiro, como participante desse sistema de gestão de novos pesquisadores nos diversos âmbitos sociais, ou, em outras palavras, de novos docentes pesquisadores.

Este capítulo está organizado em torno dos procedimentos metodológicos com ênfase na tipologia, procedimentos, instrumentos e categoria de análise. Seguidamente, abordamos os resultados dos dados analisados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, porque para investigarmos o percurso de egressos do Pós-LE, especificamente, a inserção destes egressos em outros Programas

10 Pós-graduação em Linguagem e Ensino/UFPG < <http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2017.>>

de Pós-graduação e no mercado de Ensino Básico e Superior, precisamos perpassar, tanto pela objetividade através de uma análise apurada e interligada à instrumentos standardizados e neutros (FONSECA, 2002, p. 20, apud SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 33), como também pela interpretação, subjetividade e flexibilidade (CASSEL; SYMON, 1994, p. 127-129, apud SANTADE, 2014, p. 102).

Segundo Santade (2014, p. 100-101), o estudo quantitativo é organizado em torno de algumas características principais, entre elas:

- a abordagem se desenha como objetiva, racional e exata;
- a abordagem focalizada, pontual e estruturada se utiliza de dados quantitativos;
- a coleta de dados quantitativos se realiza através da obtenção de respostas estruturadas e colocadas em quadros estatísticos e numéricos; e,
- as técnicas de análise são dedutíveis (do geral para o particular) e orientadas pelos resultados que são generalizáveis (SANTADE, 2014, p. 100-101).

Quanto ao estudo qualitativo, a autora aponta como aspectos característicos:

- os dados são coletados preferencialmente nos contextos em que os fenômenos são construídos;

- a análise de dados é desenvolvida, de preferência, no decorrer do processo de levantamento destes;
- os estudos apresentam-se de forma descritiva, com enfoque na compreensão à luz dos significados dos próprios sujeitos e de outras referências;
- a teoria é construída por meio de análise dos dados empíricos, para posteriormente ser aperfeiçoada com a leitura de outros autores;
- a interação entre pesquisador e pesquisado é fundamental, razão pela qual se exige do pesquisador diversos aperfeiçoamentos, principalmente, em técnicas comunicacionais; e,
- a integração de dados qualitativos com dados quantitativos não é negada, e sim a complementaridade desses dois modelos é estimulada (SANTADE, 2014, p. 103).

Reiterando o último aspecto, a nossa pesquisa integra a complementaridade quanti-qualitativa, uma vez que utilizaremos técnicas estatísticas, considerando a relação entre variáveis, por meio do levantamento e quantificação dos dados, aliadas ao seu processo de compreensão e interpretação. Mas antes, faz-se necessário apresentarmos os procedimentos para a sua realização.

Para realização desta investigação, inicialmente, fizemos um levantamento dos nomes dos egressos que concluíram o curso entre os anos de 2006 e 2016, bem como o título das dissertações defendidas e respectivos orientadores. Em seguida,

catalogamos as dissertações a partir das três áreas de pesquisa que fazem parte do Pós-LE da UFCG: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Literatura.

A partir desse levantamento inicial, com a ajuda da Secretaria da Pós-LE, logamos acesso aos e-mails dos egressos e, em seguida, contactamo-los e enviamos um questionário através do Google Forms¹¹, previamente formulado, com questões referentes ao percurso profissional e/ou acadêmico dos alunos após a conclusão do mestrado na mencionada instituição de ensino. Para envio do questionário utilizamos o correio eletrônico¹², entretanto, um significativo número de egressos não respondeu ao mesmo.

Dessa forma, recorreremos a outros meios legítimos para a coleta de dados: utilizamos a *Plataforma Lattes* para ter acesso às informações profissionais e acadêmicas dos alunos. Todavia, o Currículo Lattes de muitos não ofereciam respostas para todas as perguntas contempladas no questionário, as quais são necessárias para que atinjamos o objetivo proposto nesta investigação.

Para a contabilização do número de dissertações defendidas desde a inauguração do Mestrado em Linguagem e Ensino da UFCG até o ano de 2016, em que se concluiu o pri-

11 O questionário pode ser acessado através do site: https://docs.google.com/forms/d/1mKbF19Rq3H_srHXR7oiHv-9iFxJd81t-9F3LF61F3mw/edit?usp=drive_web

12 Recorreremos também às redes sociais para entrar em contato com os alunos e solicitar o e-mail deles para que pudéssemos enviar o questionário, caso o e-mail cedido pela Secretaria do Pós-LE estivesse desatualizado.

meiro decênio da Pós-LE, realizamos uma busca nos arquivos da Secretaria do programa e investigamos as versões digitalizadas das dissertações, elencando-as e organizando-as em tabelas de acordo com o ano de defesa e apresentação da versão final das dissertações.

Como afirmado anteriormente, a situação profissional e/ou acadêmica dos egressos foi verificada através do referido questionário online enviado via e-mail aos egressos, mídias sociais (Facebook) e/ou através da Plataforma Lattes. Utilizando esses meios de comunicação, conseguimos enviar o questionário para 130 dos egressos, dos quais 72 responderam, isto é, conseguimos o contato de aproximadamente 68,5% dos acadêmicos que passaram pelo POSLE e, dentre esses, obtivemos uma resposta direta de 75 egressos, ou seja, aproximadamente 55,5%.

Coletamos informações sobre o número de dissertações e os temas recorrentes a partir das versões digitalizadas das dissertações que nos foram concedidas pelo programa. As informações sobre a situação atual dos egressos foram obtidas através de questionário *on-line* enviado aos egressos cujos e-mails foram cedidos pela secretaria do programa (para os egressos dos últimos três anos), por seus respectivos orientadores ou pela plataforma Lattes (para todos os demais). Os questionários foram enviados para 130 egressos, dentre os quais 72 responderam. Para os 111 egressos que não responderam os questionários, consideramos as informações disponibilizadas na plataforma Lattes.

RESULTADOS

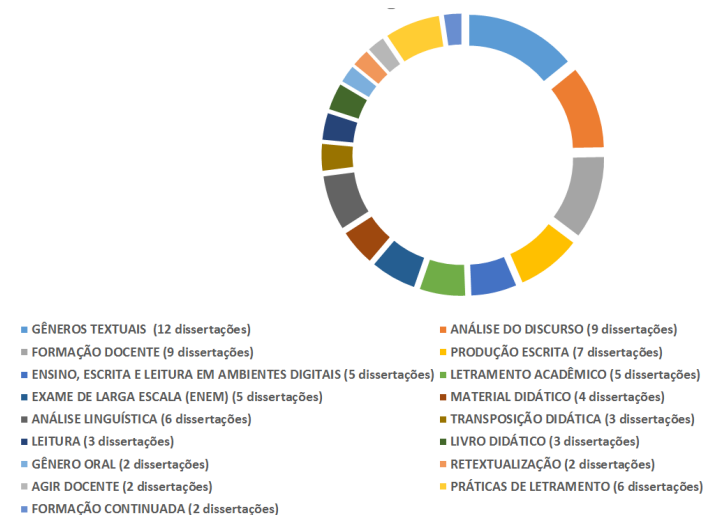
O POSLE/UFMG formou 186 mestres e mestradas na área de ensino-aprendizagem de língua e literatura entre 2006 e 2016. Desses, 85 (45,7 % do total) defenderam trabalho na linha “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português - Língua Materna”, 68 (36,6 %) na linha “Literatura e Ensino” e 33 (17,7 %) na linha “Ensino de Línguas Estrangeiras”.

TEMAS RECORRENTES EM LÍNGUA MATERNA

Considerando o levantamento realizado por meio de busca nos arquivos da secretaria da Pós-Le, foram encontradas 85 dissertações defendidas entre 2006 e 2016, na área de concentração “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português - Língua Materna”. A análise das pesquisas revelou, de modo geral, dezessete (17) temas (gráfico 1), dentre os quais identificamos como mais recorrentes: Gêneros textuais, que corresponde a 14% das pesquisas; Análise do discurso (11%); Formação docente (11%) e Produção escrita (8%).

Foram identificados ainda, porém em menor quantidade, estudos sobre Práticas de letramento (7%); Análise linguística (7%); Ensino, escrita e leitura em ambientes digitais (6%); Letramento acadêmico (6%); Exame de larga escala - ENEM (6%); Material didático (5%); Transposição didática (4%); Leitura (4%); Livro didático (4%); Gênero oral (2%); Retextualização (2%); O agir docente (2%); Formação continuada (2%).

GRÁFICO 1: TEMAS DAS DISSERTAÇÕES EM LÍNGUA MATERNA



Com respeito à identificação dos temas, verificamos que na linha de pesquisa “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português - Língua Materna”, os maiores questionamentos parecem surgir de inquietações voltadas para o estudo sobre “Os gêneros textuais/discursivos”. É notável que os pesquisadores que optaram pela temática preocuparam-se em investigar formas de se utilizar os gêneros como ferramenta para o ensino da linguagem, visto que é função desafiadora do educador possibilitar aos educandos desenvolver habilidades de leitura e escrita, sem perder de vista as práticas sociais de linguagem.

Destacam-se ainda, os estudos sobre “Análise do discurso”, o que nos leva a confirmar as palavras de Orlandi (2003) quando afirma que AD permite uma relação mais próxima com a linguagem, uma vez que o discurso é a prática da linguagem e concebe-a como a intermediação entre o homem e a realidade social; como também sobre “Formação docente” e “Produção escrita”.

Compreendemos que os estudos sobre Formação docente revelam a preocupação dos pesquisadores em investigar as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos que influenciam no seu modo de agir no mundo e na sua prática profissional. Já as pesquisas acerca da Produção escrita, comprovam a necessidade de que compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

As demais temáticas identificadas, em menor quantidade, porém não menos importantes, representam, com certeza, um grande avanço nos estudos da linha de pesquisa “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português - Língua Materna” e sinalizam para aspectos que podem beneficiar ainda mais essa linha de estudos, permitindo a realização de pesquisas no campo da linguagem de forma mais extensas.

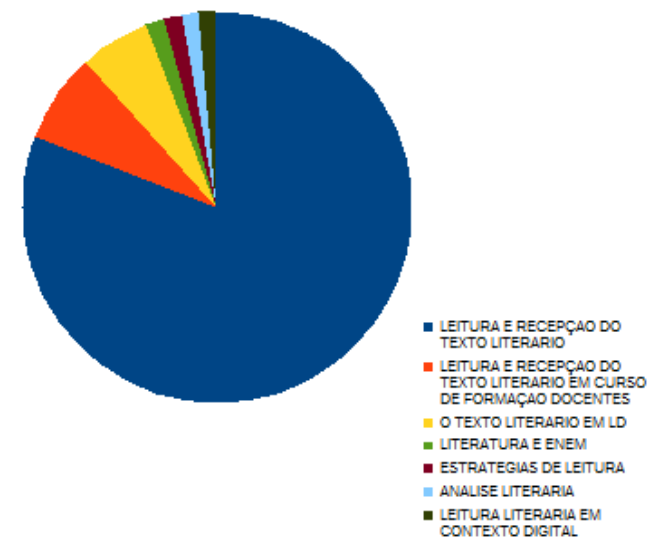
TEMAS RECORRENTES EM LITERATURA

Em relação às dissertações da área de concentração “Ensino-aprendizagem de Literatura”, no período compreendido de 2006 a 2016 quantificamos um total de 68 dissertações defendidas na área. A partir destas, fizemos um trabalho de levantamento dos temas das pesquisas e identificamos sete temas gerais em que enquadrámos as dissertações. Observamos que dentre os temas constatados havia um mais recorrente e que constitui 80,88% das pesquisas realizadas: Leitura e recepção do texto literário, com 55 dissertações.

Os demais temas possuem menor frequência: “Leitura e recepção do texto literário em curso de formação docente” (7,35%), com 5 dissertações; “O texto literário no livro didático” (5,89%), com 4 pesquisas; e os demais temas, “Literatura no ENEM” (1,47%), “Estratégias de leitura” (1,47%), “Análise literária” (1,47%) e “Leitura literária” (1,47%), ambos, com apenas uma pesquisa.

Subdividimos o tema 1, “Leitura e recepção do texto literário”, calculando o número de dissertações que se dedicaram à prosa, aos versos, ou, à prosa e aos versos, concomitantemente. Obtivemos os seguintes resultados: Constatamos que das 55 pesquisas relacionadas ao tema, 33 dizem respeito ao texto em prosa (60%), 19 ao texto em verso (34,55%) e 3 ao texto em prosa e verso (5,45%), concomitantemente.

GRÁFICO 2: TEMAS DAS DISSERTAÇÕES EM LITERATURA



Constatamos que entre as dissertações da linha de pesquisa “Literatura e Ensino” as maiores inquietações parecem brotar de questões referentes à formação de leitores, o que podemos constatar ao observar os dois temas mais contemplados nas dissertações: “Leitura e recepção do texto literário” e “Leitura e recepção do texto literário em curso de formação docente”, que dizem respeito à leitura e a recepção do texto, seja por parte dos discentes ou dos docentes. Juntos, os temas compreendem 88,23% das dissertações realizadas durante o período analisado na pesquisa (2006-2016), portanto, percebemos que há uma priorização nas pesquisas em contemplar e focalizar o leitor do texto literário e a sua recepção em relação às obras trabalhadas.

É perceptível, também, a preocupação dos pesquisadores em proporcionar aos sujeitos envolvidos nas pesquisas um contato prazeroso com os textos literários, sejam eles em prosa, versos ou “livro de imagem”, através de metodologias que priorizam a participação de todos os envolvidos, inserindo o aluno/leitor ou docente/leitor no processo de leitura, uma vez que a vivência desses com as páginas dos livros proporciona ganhos, também, relacionados à sua formação enquanto humanos. Sobre o papel humanizador da literatura, Candido, em *O direito à literatura* (1995), nos lembra que a literatura é um direito de todo ser humano, pois é uma coisa imprescindível, tanto para nós, quanto para o próximo, é fator indispensável no processo de humanização, uma vez que “literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249). Desse modo, a literatura

incute no homem o processo de reflexão sobre todas as coisas e sobre si próprio.

TEMAS RECORRENTES EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Na Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, apuramos o total de 32 dissertações defendidas entre 2008 e 2016. Após deliberação, assinalamos oito temas gerais em que enquadrámos as pesquisas. Porém, salientamos que algumas dissertações são “híbridas”, podendo ser inscritas sob mais de um tema. Contudo, tomamos a liberdade de sermos relativamente arbitrários nesse momento de classificação e, para a decisão final, observamos a hierarquia entre os temas das dissertações nesses casos, o que consideramos mais central dentro da pesquisa, portanto, definiu nosso veredito.

Os temas, dos menos aos mais recorrentes, verificados foram os que seguem: Interculturalidade (01); Intercompreensão e Ensino de LE (01); Discurso e Identidade Profissional (01); Análise de Livro Didático (03); Multiletramentos (03); Formação de Professores (04); Leitura(s) Literária(s) aplicada(s) ao ensino de LE (05); Ensino de Habilidades para Aquisição de LE (06) e Práticas de Tradução Aplicáveis ao Contexto de Ensino (08).

Acreditamos que cada pesquisa, por mais pessoal que possa parecer (embora nunca o pareça por completo), nasce de uma inquietação pessoal. Dentre os pesquisadores em ensino de línguas estrangeiras, as maiores perturbações parecem derivar

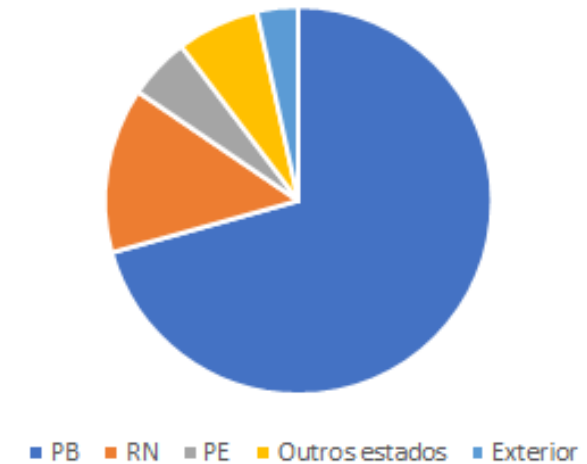
de questões concernentes à própria formação docente, o que demonstra a criticidade dos mesmos para com os espaços de formação. Além disso, um número considerável de pesquisadores procura mostrar como a literatura pode hidratar o ensino de línguas, quando esta bebe das fontes daquela para se realizar. Como verificado acima, a preocupação em como ensinar habilidades específicas também desponta entre os números de pesquisa. Por fim, a tradução, sem a qual a comunicação se faz impossível, em suas diferentes modalidades atraiu oito pesquisadores até o POSLE.

PERCURSO ACADÊMICO DOS EGRESSOS

Dentre os egressos, 58 (31%) continuaram desenvolvendo sua trajetória acadêmica após o mestrado no programa, e a grande maioria destes (84%) seguiu para o doutorado em outra instituição. Apenas um fez outro mestrado, seis fizeram especialização e dois fizeram outra graduação.

No caso dos que seguiram para o doutorado, a instituição mais procurada foi a UFPB, em que ingressaram 31 alunos (63%), seguida pela UEPB (5 alunos, 10%) e a UFRN (5 alunos, 10%). A maioria dos egressos do programa que seguiu com a trajetória acadêmica continuou sua formação na Paraíba (71%). Outros estados que atraíram os egressos foram o Rio Grande do Norte (8 egressos, 14%) e Pernambuco (3 egressos, 5%). Dois egressos fizeram doutorado no exterior: um em Portugal e outro na Espanha.

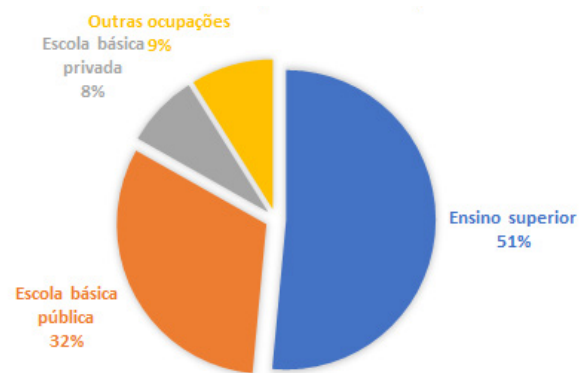
GRÁFICO 3: ESTUDOS APÓS O MESTRADO (POR ESTADO)



TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

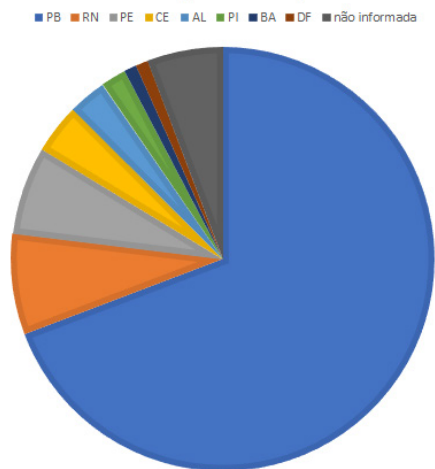
Dentre os 186 egressos, alguns não trabalharam após o mestrado, enquanto outros atuaram em mais de uma instituição. Dividimos no gráfico abaixo as 202 ocupações em quatro categorias, de acordo com o nível de ensino. Percebemos que a maior parte dos egressos seguiu carreira como professor de ensino superior público ou privado (104 atuações, 51%), seguido por escola básica pública (64 atuações, 32%) e escola básica privada (16 atuações, 8%). Outras atuações incluíram tradução, ensino em escola de idiomas, serviço público em outras funções que não o ensino, tutoria online e outros.

GRÁFICO 4: ATUAÇÃO PROFISSIONAL (TOTAL 202)



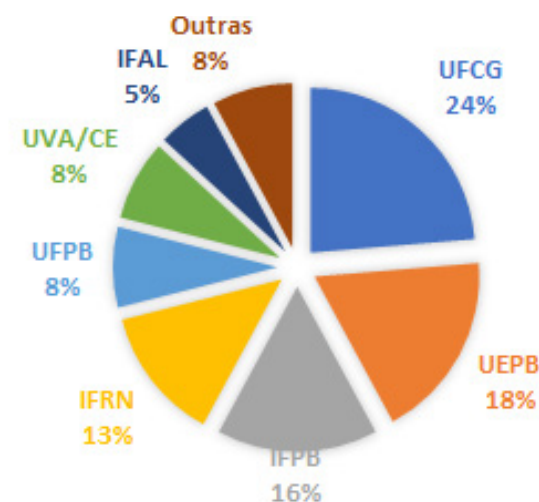
Dentre as 104 atuações no Ensino Superior, grande parte 72 (69%) ocorreu na Paraíba, seguida pelo Rio Grande do Norte (8), Pernambuco (7), Ceará (4), Alagoas (3) e Piauí (2). A apenas uma atuação se deu fora do nordeste (DF).

GRÁFICO 5: ATUAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO OU PRIVADO POR ESTADO (TOTAL:104)



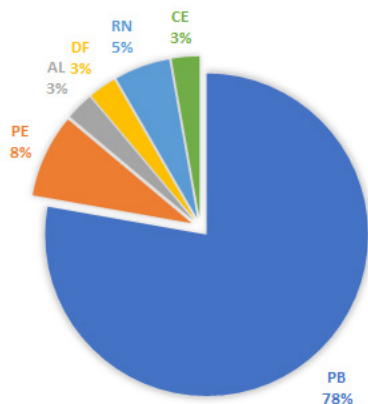
Dentre as 38 atuações em IES pública como professor efetivo, lideram a própria UFCG (9 atuações, 24%) e a UEPB (7 atuações, 18%), ambas com *campus* em Campina Grande. Nenhum dos egressos trabalha como professor efetivo fora do Nordeste.

GRÁFICO 6: EFETIVOS EM IES PÚBLICA POR INSTITUIÇÃO (TOTAL: 38)



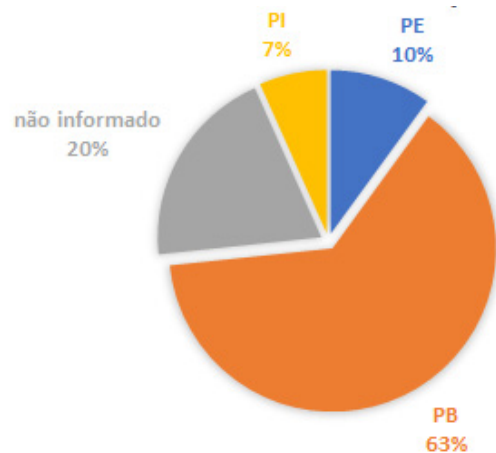
Quanto aos professores em outras categorias, temos os que atuam ou atuaram como substitutos em IES públicas (36 atuações, 35%) e os que trabalham em instituições privadas (30 atuações, 29%). Como vemos nos gráficos 7 e 8 (abaixo), em ambos os casos, a Paraíba concentrou a maior parte dos egressos. Destacam-se dentre as instituições que mais contrataram professores substitutos a UEPB (16 atuações, 44% dos substitutos), a UFCG (6 atuações, 17%) e o IFPB (4 atuações, 11%), todos na Paraíba.

GRÁFICO 7: SUBSTITUTOS POR ESTADO



As IES privadas que mais contrataram egressos foram a FIP (7 atuações) e a UNAVIDA/UVA (também 7 atuações). Também aqui os egressos se concentraram majoritariamente em IES no próprio estado de formação.

GRÁFICO 8: IES PRIVADA POR ESTADO (TOTAL:30)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que observamos nesse trabalho, podemos concluir que, na última década, o Pós-Le/UFPG teve, sobretudo, relevância para o ensino à nível regional formando professores que atuam no Ensino Superior do Nordeste. A maior parte dos egressos permaneceu na Paraíba, trabalhando como professor em IESs públicas ou privadas, mas através dos dados coletados, não podemos afirmar que a maioria deu continuidade à formação acadêmica. Aqueles que positivamente prosseguiram na trajetória acadêmica também aplicaram os conhecimentos adquiridos dentro da Paraíba. Assim, pontuamos que a Pós-LE qualifica mão-de-obra, que dá retorno à própria região, o que é indispensável para a melhora qualitativa do ensino em todos os níveis e esferas.

REFERÊNCIAS

<<http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Objetivos>> Acesso em 16 ago. 2017.

ARAUJO, T. B. O desenvolvimento recente e a universidade no Brasil. In: MATOS, A. G. (Org.) **Pra que serve a universidade pública?** Recife: Ed. Universitária, 2013, p. 75-96.

BAHIA, C. C. M. **A consolidação da formação do professor-pesquisador da Pós-graduação em educação da UFPA:** o (s) produtos (s) científico (s) em foco. - Belém, 2010, 164 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bits->

tream/2011/2699/1/Dissertacao_ConsolidacaoFormacaoProfessor.pdf> Acesso em 16 de agosto de 2017.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Revista de Educação Educere et Educare**, Vol. 2 nº 4, p, 103-112 jul./dez. 2007. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1658/1345>.> Acesso em 16 de agosto de 2017.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235-263.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

SANTOS, A. L. F. AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42, p, 534-605 set./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>.> Acesso em 16 de agosto de 2017.

SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, D. GARCÍA, F. (Orgs.). **A pesquisa científica como linguagem e praxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 97-112.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

REESTRUTURANDO O POSLE: ENTRE O FEITO E O POR FAZER¹

MÁRCIA TAVARES SILVA
WILLIANY MIRANDA DA SILVA²

PONTO DE PARTIDA

Tudo está em contínuo movimento sempre, até mesmo, ou, principalmente, os espaços acadêmicos, reduto de reflexões constantes sobre o fazer científico. Apesar de uma evolução marcada pela ditadura militar e por inúmeros conflitos de ordem econômica, política, social e educacional (NOGUEIRA; SOARES; LIMA, 2012), a pós-graduação brasileira cresceu a passos gigantescos, conforme reitera Balbachevsky (2005) ao citar o crescente número de programas de mestrado e de doutorado no país.

¹ **Márcia Tavares:** Orienta trabalhos inseridos no campo da Literatura Infantil e Juvenil em suas relações de criação, produção e recepção, especificamente de textos narrativos. Tem interesse nos estudos sobre documentos parametrizadores, suportes e ilustrações do livro infantil e sobre o ensino de literatura nos níveis de ensino infantil e fundamental. Atualmente desenvolve pesquisa sobre a representação social da infância em narrativas infanto-juvenis em acervos do PNBE.

Williany Miranda da Silva: Orienta trabalhos em Linguística Aplicada, enfatizando materiais didáticos utilizados para a divulgação de produção escrita e oral em ambientes da web. Atualmente desenvolve projeto de pesquisa que estabelece relação entre o ensino de leitura e de escrita e a tecnologia digital.

² Professoras permanentes do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Além disso, o monitoramento da Coordenação de Pessoal de Nível Superior-Capes, estabelecendo critérios de funcionamento e fomentando o ensino de pós-graduação com incentivos (políticos e financeiros) contribuiu de forma inegável para a produção de novos conhecimentos no cenário nacional.

Em nosso caso particular, partindo de questionamentos sobre a estrutura curricular e grupos de pesquisa de alguns programas de pós-graduação, *strictu sensu*, atuação de pesquisadores, produtos derivados de pesquisas individuais e permanência de alguns docentes em vários programas, fomos impulsionados a refletir e redimensionar o Programa que ora fazemos parte.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar atividades desenvolvidas, resultante de reflexões oriundas do formato consolidado deste e de outros Programas existentes no Brasil. Durante o processo de reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, nosso olhar moveu-se em várias direções, e para este momento em específico, dedicamo-nos a tratar de aspectos didático-pedagógicos concernentes às áreas de atuação, linhas de pesquisa, disciplinas, projetos dos docentes e denominação dos egressos.

A necessidade desta reestruturação ganhou fôlego a partir de uma visita institucional, realizada por uma comissão de avaliadores da CAPES em setembro de 2015. Esta visita teceu comentários acerca de alguns indicadores, denominados em seções específicas do relatório, apresentado pela comissão de: Proposta e infraestrutura do Programa, Corpo docente, Corpo discente, Teses e dissertações, Produção intelectual, Inserção social e internacionalização. Após visita e reunião com

o corpo docente e discente, a conclusão da comissão sinalizou, em síntese, algumas modificações, relacionadas à estrutura curricular, aos grupos de pesquisa e à atuação dos docentes para uma melhoria com relação aos índices de produtividade e articulação entre os produtos desenvolvidos como dissertações, artigos e projetos.

De posse dessas sugestões, desenvolveram-se duas ações: composição de uma comissão interna seguida da organização de um calendário de encontros sistemáticos, entre a comissão e o corpo docente, com vistas a socializar as mudanças a serem implementadas.

Em princípio, os aspectos a serem modificados surgiram a partir da análise de dados disponíveis sobre o Programa no período de 2004 a 2016, no que tange à organização estrutural, rol de disciplinas, projetos desenvolvidos pelos docentes, dissertações defendidas e regulamentos espelhados na página da web, durante a vigência dessa estrutura, registrado no link: <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/P%C3%A1>.

Em síntese, a estrutura estava organizada em dois formatos. Na origem, quando dissociada da instituição UFPB, a área de concentração, que outrora era nomeada linha, por fazer parte de um programa mais amplo - Programa de Pós-Graduação em Letras, passou a ser uma área do programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, (POSLE, 2002) sediado na instituição recém-criada, Universidade Federal de Campina Grande. Assim, surge um programa com uma área denominada Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura, com três linhas: Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna (antes “Língua e interação em contexto de ensino”,

2011), Literatura e Ensino e, mais tarde, com a inserção de novos professores, foi necessário o surgimento de outra linha, Ensino de Línguas Estrangeiras.

Das três linhas nomeadas, a linha “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna”, embora tenha sofrido alteração no nome, não apresentou em si modificações na estrutura e funcionamento nas pesquisas desenvolvidas pelos professores nela alocados; mudar a nomenclatura tinha uma relação direta com a atuação do corpo docente, que investigava a linguagem em seus múltiplos aspectos, com ênfase em formação docente, leitura, escrita e análise linguística e, esse novo nome, contemplava de modo mais coerente os objetos de que se ocupavam os docentes.

Posta as devidas explicações sobre a origem do funcionamento do Programa, o capítulo organiza-se a partir de uma comissão composta por três membros, a saber: *Márcia Tavares Silva*, doutora em Letras (UFPB-2002) e representante da linha de literatura, *Williany Miranda da Silva*, doutora em Letras (UFPE-2003) e representante da linha de língua materna, e a professora *Sinara Branco de Oliveira*, doutora em Letras (UFSC-2007) e representante da linha de línguas estrangeiras. Estas receberam uma portaria emitida pelo Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande-UFPG para desenvolver uma agenda e conduzir os trabalhos com os demais membros do colegiado.

A agenda resultou em doze reuniões extraordinárias cujo teor de discussão será descrita na próxima seção, subdividida em: Retrospectiva; Proposta de mudança e Disciplina e projetos. A primeira diz respeito à estrutura anterior; a se-

gunda apresenta a nova configuração, designada para áreas de atuação e linhas de pesquisa; e a terceira situa a distribuição de disciplinas.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE PROGRAMA

RETROSPECTIVA

A ação de pensar uma reestrutura organizacional demanda, antes de tudo, a necessidade de contextualizar sócio historicamente a distribuição dos programas de mestrado e doutorado no Brasil, em especial, na região nordeste, como uma estratégia para justificar deslocamentos e mudanças necessárias à subsistência de qualquer programa. Nesse sentido, as avaliações realizadas periodicamente e visitas *in loco* pela CAPES, a auditoria externa, promove diálogos, nem sempre pacíficos, que orientam as modificações necessárias.

Cirani, Campanario e Silva (2015, p. 174), tomaram a base de dados GeoCAPES, da CAPES, abrangendo a análise de cursos de pós-graduação senso estrito, no período de 1998 a 2011. Após a análise de indicadores básicos desse nível de ensino, tais como programas, corpo docente e discente (matriculados e titulados) de cursos em todo o Brasil, constataram uma marcante desigualdade regional em relação ao número de programas. Tal desigualdade, segundo eles, influencia diretamente a produção científica e tecnológica nacional e as perspectivas do crescimento regional, pois quanto mais cursos de pós-graduação, desde que implantados com qualidade, maior

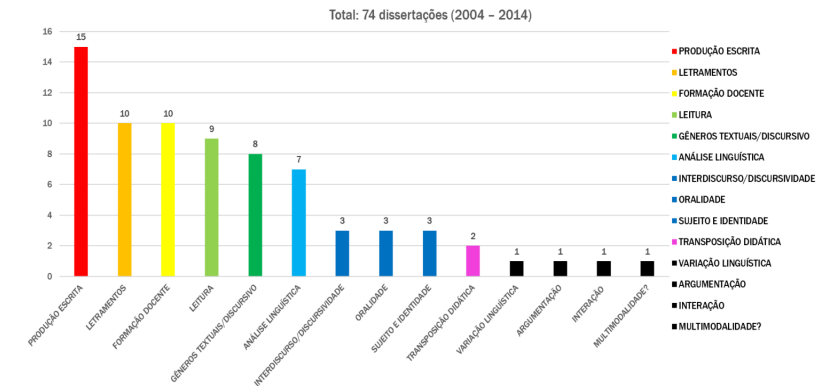
será a produção de conhecimento e seu efeito no desenvolvimento local.

De forma semelhante, tomamos os indicadores como ponto de partida para decidir as ações a serem implementadas. Após a revisão de alguns aspectos da estrutura anterior, retratada neste tópico de forma documental, considerou-se a manutenção do título do Programa, em razão da identidade construída e dos produtos desenvolvidos ao longo de sua existência.

Desenvolvemos um método de observação e sistematização dos produtos desenvolvidos para viabilizar tomadas de decisões em função de uma abordagem descritiva e exploratória, realizada a partir da construção de tabelas com títulos das dissertações, e das áreas temáticas a que se vinculavam esses produtos, na relação estabelecida entre orientador(a) e orientado(a). Deste levantamento de dados, consideramos repensar o formato de uma única área, antes muito abrangente e generalista, para duas que dessem conta das especificidades dos sujeitos implicados.

Se, por um lado, constatamos semelhanças em relação ao trabalho desenvolvido por docentes que estavam em linhas distintas, por outro constatamos produtos isolados, deslocados de um envolvimento que considerava questões relativas ao ensino. Para comprovar nossas afirmações, tomamos como amostragem, o intervalo de dez anos, período em que se registram as primeiras defesas de mestrados no POSLE. As Fig. 01, 02 e 03 permitem uma visualização ampla das temáticas decorrentes dos produtos de cada uma das linhas de pesquisa. Vejamos:

FIGURA 01: TEMAS DECORRENTES DE DISSERTAÇÕES VINCULADAS À LINHA LÍNGUA(GEM) EM CONTEXTO DE ENSINO DE PORTUGUÊS – LÍNGUA MATERNA



Fonte: Elaborado pelas autoras e exibido em reuniões da reestruturação do POSLE (2016).

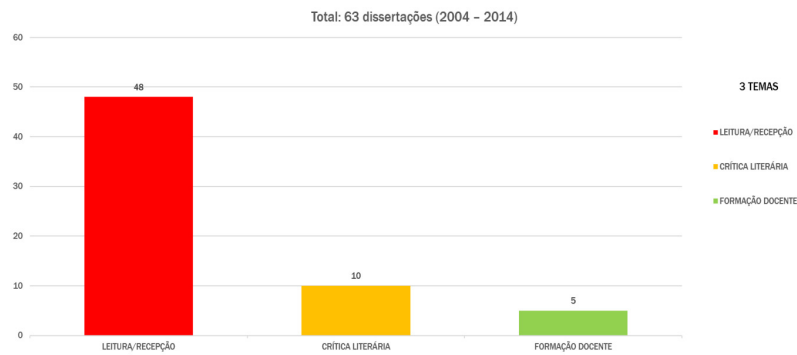
A Fig. 01 em tela destaca cinco temas recorrentes tratados nas dissertações orientadas pelo corpo docente de língua materna, discriminados como, “produção escrita”, “letramentos”, “formação docente”, “leitura” e “gêneros textuais/discursivos”. Embora a discriminação dos temas tenha sido realizada a partir de uma leitura superficial dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações, nosso entendimento é de que eles refletem os objetos de que se ocupam os pesquisadores. A prova disso é de que, não só dissertações contemplam a temática, como também, artigos e capítulos³ de livros publicados por membros

3 RAFAEL, Edmilson L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: Inês Signorini. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, v. 1, p. 197-210.
REINALDO, M. A. G. M.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais como prática social e seu ensino**. In: Maia Augusta Reinaldo; Beth Marcuschi; Angela Dionísio. (Org.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa & práticas de ensino**. 1ªed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, v. Único, p. 73-96.

do programa sinalizam o aprofundamento das reflexões em torno destas temáticas.

Da mesma forma, procedem os argumentos com relação à Fig. 02, relativa à linha 02, denominada “Literatura e ensino”. Vejamos:

FIGURA 02: TEMAS DECORRENTES DE DISSERTAÇÕES VINCULADAS À LINHA LITERATURA E ENSINO:



Fonte: Elaborado pelas autoras e exibido em reuniões da reestruturação do POSLE (2016).

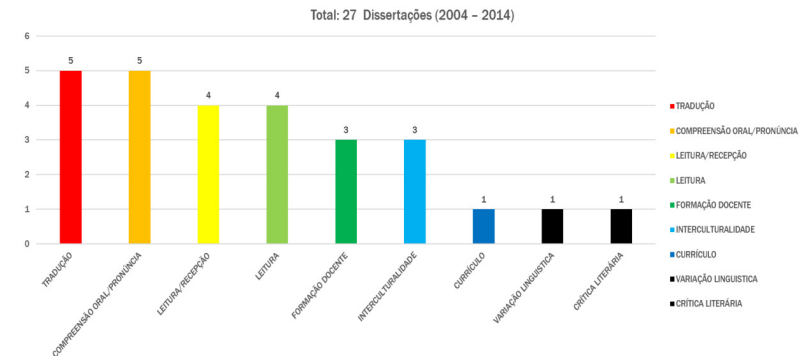
A Fig. 02 ilustra três grandes temas recorrentes que orbitam em torno dos títulos das sessenta e três dissertações observadas. Foram denominados de “Leitura/recepção”, “crítica literária” e “formação docente”. Importante ressaltar que se reunirmos o primeiro e o terceiro tema mais recorrente obtemos um total de cinquenta e três dissertações voltadas para a grande área de ensino de leitura e de recepção de textos literários. Esse

LINO DE ARAÚJO, Denise; SILVA, W. M. (Org.). **Gêneros (Escolarizados) em Contextos de Ensino**. 1a. ed. Curitiba: Editora Appris e Editora da UFCG, 2015. v. 1. 317p.

resultado panorâmico pode confirmar a tradição da linha em tratar das questões voltadas para o ensino de literatura em detrimento da crítica literária. Além disso, as publicações dos professores/pesquisadores dessa linha reforçam essa prioridade, conforme atestam algumas publicações⁴.

Após a observação das Fig. 01 e 02 e confirmadas uma tendência no tratamento dado ao ensino de língua materna ou de literatura, e questões afins, vejamos a configuração da linha 03, ilustrada na Fig. 03, que segue:

FIGURA 03: TEMAS DECORRENTES DE DISSERTAÇÕES VINCULADAS À LINHA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



Fonte: Elaborado pelas autoras e exibido em reuniões da reestruturação do POSLE (2016).

4 TAVARES, M.; RODRIGUES, E. M. (Org.). **Caminhos da leitura literária: proposta e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Editora Bagagem, 2009. v. 1. 274 p.

ALVES, J. H. P.; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **O cordel no cotidiano escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 168 p. A literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In: A literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In:

José Hélder Pinheiro Alves e Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega. (Org.). **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. 1ed. Campina Grande: EDUFCC, 2014, v. 1, p. 123-143.

A Fig. 03 ilustra uma variedade de temas que se configura diferentemente das linhas anteriores. Essa diversidade se justifica se consideramos a implantação de uma linha voltada para o ensino de línguas estrangeiras com pesquisadores cuja formação contempla outros objetos, que tratam de linguagem(ns). Isto não quer dizer que não seja possível, o que se verifica com a presença de temáticas como “leitura/recepção”, “leitura” e “formação docente”.

Os temas “Tradução” e “compreensão oral/pronúncia” ocupam os primeiros lugares sinalizando o conflito e, quiçá, o desconforto na manutenção da linha. Essa afirmação, embora não decisiva, pode justificar o desinteresse de docentes/pesquisadores em se manter no Programa, tal como se encontra, uma vez que algumas de suas publicações⁵ assumem, de fato,

5 CRUZ, N. C. A pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês: um modelo fonológico em inteligibilidade. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Org.). **Produção oral em LE: múltiplas perspectivas**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, v. 19, p. 155-187. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de FLE. In: Cristina Pietraróia e Heloísa Albuquerque-Costa. (Org.). **O ensino da língua francesa em contexto(s)**. 1ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2014, v. p. 87-111. Uma investigação sobre o discurso da formação de professores de inglês. In: Anna Maria Grammatico Carmagnani; Marisa Grigoletto. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 187-206. A tradução e suas relações com o ensino de línguas. Maura Dourado, Marie Hélène Catherine Torres, Sinara de Oliveira Branco. Ied. João Pessoa: Ideia Editora, 2014, v. I, p. 167-188. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de FLE. In: Cristina Pietraróia e Heloísa Albuquerque-Costa. (Org.). **O ensino da língua francesa em contexto(s)**. 1ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2014, v. p. 87-111. COSTA, M. A. M. Uma investigação sobre o discurso da formação de professores de inglês. In: Anna Maria Grammatico Carmagnani; Marisa Grigoletto. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2013, v. , p. 187-206. BRANCO, S. O. **A tradução e suas relações com o ensino de línguas**. Maura Dourado, Marie Hélène Catherine Torres, Sinara de Oliveira Branco. Ied. João Pessoa: Ideia Editora, 2014, v. I, p. 167-188. Uma investigação sobre o dis-

curso da formação de professores de inglês. In: Anna Maria Grammatico Carmagnani; Marisa Grigoletto. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2013, v. , p. 187-206. BRANCO, S. O. **A tradução e suas relações com o ensino de línguas**. Maura Dourado, Marie Hélène Catherine Torres, Sinara de Oliveira Branco. Ied. João Pessoa: Ideia Editora, 2014, v. I, p. 167-188. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de FLE. In: Cristina Pietraróia e Heloísa Albuquerque-Costa. (Org.). **O ensino da língua francesa em contexto(s)**. 1ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2014, v. p. 87-111. COSTA, M. A. M. Uma investigação sobre o discurso da formação de professores de inglês. In: Anna Maria Grammatico Carmagnani; Marisa Grigoletto. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2013, v. , p. 187-206. BRANCO, S. O. **A tradução e suas relações com o ensino de línguas**. Maura Dourado, Marie Hélène Catherine Torres, Sinara de Oliveira Branco. Ied. João Pessoa: Ideia Editora, 2014, v. I, p. 167-188. **A tradução e suas relações com o ensino de línguas**. Maura Dourado, Marie Hélène Catherine Torres, Sinara de Oliveira Branco. 1 ed. João Pessoa: Ideia Editora, 2014, v. I, p. 167-188. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de FLE. In: Cristina Pietraróia e Heloísa Albuquerque-Costa. (Org.). **O ensino da língua francesa em contexto(s)**. 1ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2014, v. p. 87-111. COSTA, M. A. M. Uma investigação sobre o discurso da formação de professores de inglês. In: Anna Maria Grammatico Carmagnani; Marisa Grigoletto. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 187-206. BRANCO, S. O. **A tradução e suas relações com o ensino de línguas**. Maura Dourado, Marie Hélène Catherine Torres, Sinara de Oliveira Branco. Ied. João Pessoa: Ideia Editora, 2014, v. I, p. 167-188. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de FLE. In: Cristina Pietraróia e Heloísa Albuquerque-Costa. (Org.). **O ensino da língua francesa em contexto(s)**. 1ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2014, v. p. 87-111. COSTA, M. A. M. Uma investigação sobre o discurso da formação de professores de inglês. In: Anna Maria Grammatico Carmagnani; Marisa Grigoletto. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2013, v. , p. 187-206. BRANCO, S. O. **A tradução e suas relações com o ensino de línguas**. Maura Dourado, Marie Hélène Catherine Torres, Sinara de Oliveira Branco. 1 ed. João Pessoa: Ideia Editora, 2014, v. I, p. 167-188.

o objeto de que se ocupam em suas pesquisas, e o interesse da comissão em modificar o desenho das linhas de forma a aglutinar semelhanças de perspectivas na atuação de projetos de pesquisa.

De um modo geral, face à recorrência dos temas, observamos uma polaridade marcada em relação aos produtos; de um lado a percepção de que eles decorrem da experiência com o ensino e afins (material didático, instituição escolar, avaliação de larga escala etc.), e, de outro a existência de produtos com vínculo indireto ao ensino, isto é, as dissertações não eram resultado de uma atividade que envolvia diretamente uma reflexão voltada para o referido eixo.

A avaliação dos dados permitiu considerar que o funcionamento das linhas, apesar de produtivo, não direcionava às especificidades das linhas, uma vez que os temas recorrentes não se coadunavam às identidades das linhas e a evidência de pertencimento dos pesquisadores às mesmas. A reflexão desse tópico demandou duas novas ações: discussões sobre área de concentração e linhas de pesquisa, e outra, uma reunião com os líderes dos grupos de pesquisa, para entendimento da relação destes com o Programa. Dessa constatação, construímos a nova estrutura, a ser tratada no próximo tópico.

PROPOSTA DE MUDANÇAS

A investigação das temáticas mais recorrentes nas dissertações e sua articulação com as pesquisas dos docentes consolidaram a perspectiva de manutenção do título do Programa

em função de uma identidade construída historicamente. As relações com as pesquisas sobre linguagem(ns) e sobre o contexto de ensino são, não apenas a essência do programa como um todo, mas de seus pesquisadores ao longo de suas trajetórias. No entanto, a denominação para uma única área de concentração projetava uma perspectiva abrangente e generalista, que atribuía ao egresso uma condição de ambiguidade e indefinição em termos de delimitação para a docência no ensino superior. Nesse sentido, uma redefinição mais pertinente em duas áreas se desenhava de forma legítima e estava pautada nos produtos e na atuação dos pesquisadores.

Dessa forma, foram definidas duas áreas de concentração, denominadas de ESTUDOS LITERÁRIOS e de ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Uma vez definidas as áreas de concentração, fez-se necessário considerar a acomodação dos pesquisadores e delimitar um recorte específico que favorecesse o diálogo entre os docentes e a articulação entre os projetos de pesquisa. E ainda respeitar o construto dos pesquisadores, considerando a reflexão sobre os termos “linguagem” e “ensino” para alavancar outras mudanças, referentes às linhas de pesquisa visando à íntima articulação sugerida no relatório da CAPES, 2015. O processo de pesquisa nesse sentido deve ser considerado em uma totalidade institucional e, na mesma medida, ajustar-se aos objetos de interesse dos professores pesquisadores em suas linhas, essa por sua vez, delimita um veio específico que agrega os pesquisadores em torno de questões de investigação similares.

Para cada área, alocamos uma linha vinculada ao ensino e outra vinculada à descrição de linguagem(ns), compreendendo, ao todo, quatro e não mais três linhas como até então.

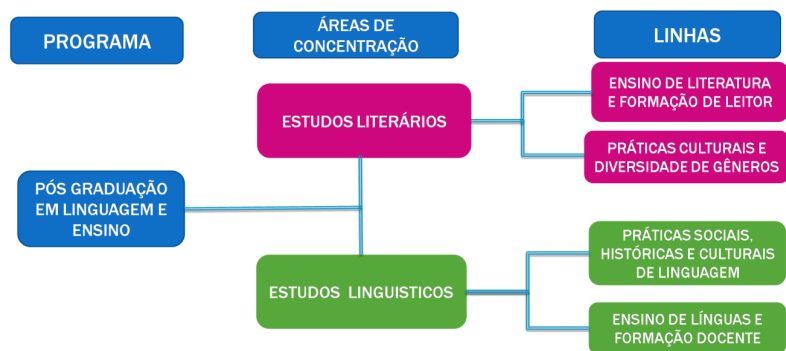
Assim, a **Linha 1** “ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES” e **Linha 2** “PRÁTICAS LEITORAS E DIVERSIDADE DE GÊNEROS LITERÁRIOS” foram ancoradas na área de Estudos literários e a **Linha 3** “ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE” e **Linha 4** “PRÁTICAS SOCIAIS, HISTÓRICAS E CULTURAIS DE LINGUAGEM” ficaram na área de Estudos Linguísticos. Segue a descrição das ementas de cada uma delas com a alocação dos respectivos professores:

1. **ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES** - As pesquisas derivadas dessa linha fundamentam-se em duas importantes vertentes da reflexão sobre literatura e seu ensino: uma com os pressupostos e os procedimentos analíticos aplicados ao texto literário em língua materna ou estrangeira (traduzida ou não) e outra aos estudos sobre metodologia do ensino das literaturas. A primeira vertente orienta a análise e a interpretação produzidas a partir da interação entre a tradição da crítica literária e as práticas pedagógicas vivenciadas nos espaços escolares e a segunda pretende contribuir para a formação de leitores do texto literário com possibilidade de mudança de seus horizontes de expectativa.
2. **PRÁTICAS LEITORAS E DIVERSIDADE DE GÊNEROS LITERÁRIOS** - Essa linha de pesquisa apresenta como objeto o estudo das práticas de simbolização e ampliação da linguagem literária através dos processos de atualização e reatualização de textos literários. Fundamenta-se nos pressupostos da Crítica, apoiando-se nos Estudos de Cultura, nos modelos de análise de imagens verbais e não verbais e nos métodos de análise textual.

A linha congrega investigações acerca das formas de produção e circulação da obra literária e suas práticas de leitura e de retextualização de gêneros literários em diversas realizações verbais e visuais.

3. **ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE** - Esta linha investiga questões relativas a fenômenos linguísticos vinculados ao ensino de línguas bem como questões relativas aos processos e percursos de formação docente para o ensino de língua materna ou estrangeira. Interessa-se por temas referentes a transposição didática, materiais didáticos, sujeitos e contextos de ensino, identidade, saberes, trabalho e profissionalidade. Do ponto de vista teórico, esta linha relaciona-se aos estudos em Linguística Aplicada vinculados a outros campos de saber cuja contribuição subsidie investigações sobre as práticas de linguagem implicadas nos objetos focalizados.
4. **PRÁTICAS SOCIAIS, HISTÓRICAS E CULTURAIS DE LINGUAGEM**- A linha tem como objetivo investigar as práticas de linguagem em contextos sociais, históricos e culturais diversos, focalizando, principalmente, as relações entre linguagem e cultura, linguagem e discurso e linguagem e tradução. As práticas de linguagem são pensadas enquanto processos simbólicos de constituição e representação de sujeitos e sentidos, de construção e reconstrução de identidades e memórias, considerando a multiplicidade das linguagens e das línguas e suas diferentes materialidades. Teoricamente a linha se apóia em pressupostos dos campos dos Estudos do Discurso, da Tradução e da Cultura.

FIGURA 04: DISTRIBUIÇÃO DE ÁREAS E LINHAS



Fonte: Elaborado pelas autoras e exibido em reuniões da reestruturação do POSLE (2016).

DISCIPLINAS E PROJETOS

O indicador relativo a Disciplinas apresentou-se, no relatório da comissão da CAPES, com a recomendação para reduzir a carga horária de algumas disciplinas, a exemplo de Metodologia de Pesquisa, que estava com 60 horas, e outras que pudessem funcionar com uma carga horária menor.

Essa orientação é pertinente com a crítica realizada por Gamboa (2003) a respeito da excessiva carga horária de disciplinas obrigatórias e da demora do pesquisador em desenvolver seu projeto, uma vez que se priorizam as disciplinas em detrimento da pesquisa. O autor propõe como solução para esse impasse uma inversão desses momentos da estrutura curricular, entre disciplinas e projetos de pesquisa. Para ele, o pós-graduando deve se situar no programa a partir de seu projeto, passaporte não apenas para a seleção, mas para a sua inserção

nos grupos de estudo ou laboratórios de pesquisa. Dessa forma, a oferta de disciplinas seria um desdobramento consciente para a fundamentação teórica de seu projeto.

Apesar de considerarmos uma solução pertinente, em razão da brevidade com que se depara o curso, em especial de um mestrado, optamos por mediar essa solução, em razão de algumas dificuldades que, historicamente, afetam a região com relação aos candidatos que se revelam inexperientes, no tocante à pesquisa científica, seja na apresentação de projetos, em geral, incipientes seja nas reflexões teóricas decorrentes dos objetos a serem investigados.

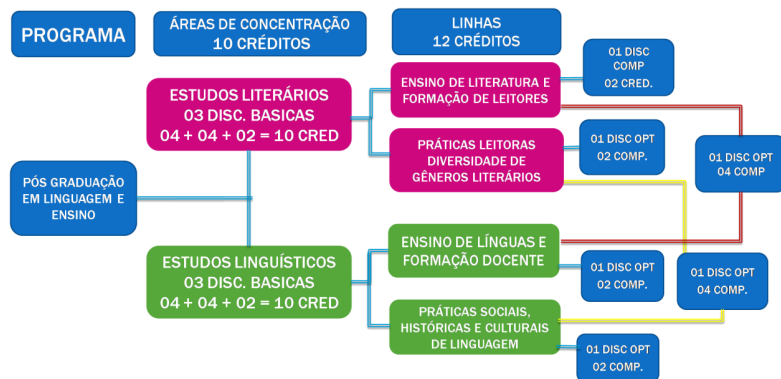
Na tentativa de conciliar as sugestões do relatório e considerar as reflexões sobre a estrutura curricular em função dos objetos de investigação (GAMBOA, 2003), procuramos propor um quadro de disciplinas que evitasse segmentar os saberes necessários à formação do pesquisador, de modo a valorizar áreas de conhecimento integradas às linhas de pesquisa e interesses específicos revelados nos projetos.

Assim, revisamos as disciplinas existentes, adaptamos algumas e criamos outras para a acomodação ao novo desenho, mantendo o número de créditos mínimos totais (22). Além disso, procuramos um formato de distribuição que oferecesse maior flexibilidade para a composição desse número de créditos para atender aos interesses específicos dos projetos a serem desenvolvidos, pelos docentes e discentes.

As disciplinas foram denominadas como básicas, complementares e intercaladas. As básicas relacionam-se às áreas de concentração e são obrigatórias; as complementares relacionam-se às linhas, ilustradas na Fig. 04, e são obrigatórias, e

as intercaladas, estão vinculadas, também, às linhas, e são de caráter mais operacional, podendo ser cursadas conforme as necessidades dos projetos. Vejamos a Fig. 05:

FIGURA 05: DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS



Fonte: Elaborado pelas autoras e exibido em reuniões da reestruturação do POSLE (2016).

A Fig. 05 ilustra uma configuração geral de disciplinas em função das áreas de concentração e das linhas de pesquisa. Nela, está discriminada a quantidade de créditos prevista para disciplinas básicas e disciplinas complementares. Além disso, houve a necessidade de acomodar disciplinas que atendessem às novas, com foco em descrição de linguagem.

Assim, revisamos as disciplinas da estrutura anterior, considerando as ementas, número de créditos e razões pelas quais eram sistematicamente oferecidas (ou não). Dessa análise, resultou uma seleção de disciplinas, não necessariamente novas, mas com uma relação mais pertinente com as áreas, com

as linhas e com os objetos de investigação dos docentes, reforçando a identidade do Programa.

Para as disciplinas relacionadas às áreas de concentração, demos o título de **Disciplinas básicas**, assim designadas: *Pedagogia da leitura literária* (Área de Estudos Literários- Linhas 1 e 2), *Teorias Linguísticas: Bases e perspectivas* (Área de Estudos Linguísticos- Linhas 3 e 4); *Tópicos de Pesquisa I e II e Seminários de Pesquisa* (ambas as áreas). Já as disciplinas vinculadas às linhas, intitulamos: **Disciplinas complementares**, com o seguinte elenco: Literatura brasileira: História e historiografia; Estudo analítico do poema e Narrativas em contexto de ensino (**Linha 1**); Literatura de cordel, Tópicos especiais em Literatura e Literatura infantojuvenil (**Linha 2**); Tópicos de Letramento, Tópicos de conhecimento linguístico e ensino, Tópicos de Textualidade e Discurso e Tópicos Avançados em Estudos Linguísticos (**Linha 3**); e Estudos e práticas de Análise do Discurso, Estudos e Práticas de Tradução; Tópicos Especiais em Linguagens (**Linha 4**).

Por fim, para atender uma demanda de conteúdos específicos para os objetos desenvolvidos nos projetos, apresentamos um rol de disciplinas condizentes com as pesquisas de docentes e discentes, em intrínseca articulação de conteúdo e de metodologias. São denominadas de **Disciplinas intercaladas**, assim elencadas: Teorias de ensino, Formação docente e Linguística Aplicada (**Linhas 1 e 3**); Linguagem, História, Cultura e Literatura e outras linguagens (**Linhas 2 e 4**), disponíveis na página do programa.

A forma de distribuição das disciplinas em relação às linhas cumpre uma necessidade de articular objetos de inves-

tigação com objetos de ensino, nessa ordem de prioridade. Essa afirmação procura minimizar a relevância da obrigatoriedade de cumprir créditos, não perdendo de vista a grade curricular e a funcionalidade das disciplinas, sem desconsiderar o intuito principal de dar vez e vida a um projeto no curto espaço de tempo que uma pós-graduação ocupa na carreira do docente.

Esse formato visa atender orientações do comitê de avaliação da CAPES, propondo um modelo em que projetos e disciplinas se articulam para produzir conhecimento, fortalecendo áreas de atuação e fomentando grupos de pesquisa.

Essa foi uma alternativa pensada para definir a situação do/a mestrando/a, ao defender a dissertação. Ao verticalizar conteúdos em função das áreas de atuação, ele/a passa a ser denominado/a de Mestre em Linguagem e Ensino com Área de Concentração em Estudos Literários ou Estudos Linguísticos.

Finalizada a descrição do novo formato das áreas, linhas e disciplinas, apresentamos os projetos de pesquisa dos docentes. A listagem serve para ratificar que a implementação das modificações do Programa pode ocorrer sem comprometer os resultados das pesquisas individuais. O que reiteramos é a necessidade de uma vinculação às linhas e áreas de atuação aonde os docentes se identificaram para que esses resultados alcancem uma visibilidade mais coletiva de interesses mútuos entre docentes e discentes.

Pretende-se, com esse formato, deixar mais evidente a articulação de cada pesquisador em sua respectiva área, de modo que a produção de conhecimento gerada pelas pesquisas esteja vinculada não só aos grupos de pesquisa de que fazem parte, mas também a todo um arcabouço sistêmico-estrutural de quem

atua num Programa de Pós-Graduação. O Quadro I, a seguir, sintetiza os projetos que vigoram até o ano desta publicação pelo menos, em uma formatação vinculada às linhas discriminadas e são sempre atualizadas na página do Programa. Vejamos:

QUADRO I: SÍNTESE DOS PROJETOS EM VIGOR- 2017

Linha 1- ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES
PROJETOS
Literatura e Ensino: do estudo das obras à busca de novas alternativas metodológicas/ Hélder Pinheiro (POSLE)
Recursos expressivos e caráter renovador na literatura brasileira moderna: temas e formas em contexto de escolarização literária/ Maria Marta dos S. S. Nóbrega (POSDOC)
Linha 2- PRÁTICAS LEITORAS E DIVERSIDADE DE GÊNEROS LITERÁRIOS
PROJETOS
Os folhetos de cordel e a reescrita do cânone: um passeio do erudito ao popular e do popular ao erudito. Naelza de Araújo Wanderley (POSLE)
Palavra de criança: o leitor e seus pressupostos na narrativa infantojuvenil brasileira /Márcia Tavares Silva (POSLE)
O texto literário como espaço para trocas interculturais no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE)/ Josilene Pinheiro Mariz (POSLE)
Linha 3- ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE
PROJETOS
Novas configurações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem(ns)/ Edmilson Luiz Rafael, Williany Miranda da Silva
A formação de professores de inglês no contexto da pós-modernidade/Marco Antônio Margarido Costa (POSLE)
Gêneros textuais como objeto de ensino: Perspectivas teóricas e instrumentos didáticos/Maria Augusta Reinaldo/ Maria de Fátima Alves (POSLE)
Transposição didática e representação social sobre eixos/objetos de ensino de língua portuguesa no ensino médio/Denise Lino de Araújo (POSLE)
Linha 4- PRÁTICAS SOCIAIS, HISTÓRICAS E CULTURAIS DE LINGUAGEM
PROJETOS
A língua a conhecer, ensinar e aprender no Brasil: o discurso dos instrumentos linguísticos e didáticos/ Washington Farias (POSLE)
Escrituras hipermidiáticas em tempos de cultura digital/Rossana Delmar Arcoverde (POSDOC)
A tradução em contextos de representação cultural e de ensino de tradução/ Sinara Branco (POSLE)

Fonte: Elaborado pelas autoras e exibido em reuniões da reestruturação do POSLE (2016).

O Quadro I revela uma configuração de projetos que se acomodam às linhas criadas, o que garante a manutenção da identidade do Programa. A intenção, ao estabelecer a relação entre projetos, linhas de pesquisa e áreas de concentração, é de que os produtos decorrentes dessas investigações reafirmem de forma mais consciente o propósito do Programa, despertando o interesse da comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto o percurso desenvolvido pela comissão de reestruturação, consideramos que as reflexões ora feitas iluminaram algumas práticas realizadas, que precisamos consolidar, olhando para essas ações como sementes promissoras para o futuro. O Programa amadurece rumo ao alcance de outras conquistas, como a ampliação de seu quadro de professores, formando parcerias, nacionais e internacionais, tornando sistêmicos projetos de pesquisa que engajem docentes de outros centros e instituições, promovendo mais visibilidade do que já tem para a comunidade local.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida**. 2005. Disponível em: <www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf>. Acesso em set 2016.

CIRANI, C. B. S. CAMPANARIO, M. A. SILVA, H. H. M. A evolução

do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. In: **AVALIÇÃO**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 20, n.1, p.163-187, mar.2015., Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>, Acesso em agosto de 2017.

GAMBOA, S. S. As condições da Produção Científica em Educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das Linhas de Pesquisa. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.4, n.2, p.78-93, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1813/1655>>. Acesso em: 25 jun.2012.

NOGUEIRA, T. J. A. M. SOARES, R. M. F. LIMA, M. G. S. B. Trajetória da pós-graduação no Brasil: análise das produções científicas do PPGED/UFPI (2010-2011). In: **Anais do VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristóvão, SE, Brasil, 2012. Disponível em <http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/56.pdf>, Acesso em julho de 2017.

PARTE II

ECOS DA REESTRUTURAÇÃO-
ESTUDOS

DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA LINHA LÍNGUA(GEM) EM CONTEXTO DE ENSINO: OLHAR RETROSPECTIVO¹

DENISE LINO DE ARAÚJO²

INTRODUÇÃO

A cultura da avaliação sistemática e periódica ainda não é um hábito amplamente consolidado na sociedade brasileira. No campo da educação, a avaliação é uma matéria controversa que gera muita polêmica, sobretudo em função da adesão das políticas de educação a processos de avaliação em larga escala geradores de ranqueamentos, cujos resultados têm sido usados de modo geral em detrimento dos professores e das escolas e, no nosso caso, em detrimento de pesquisadores, universidades e programas de Pós-graduação.

Dizendo isto, quero introduzir³ este texto defendendo a ideia de que atividades relativas à educação precisam ser avalia-

1 Este capítulo é uma retextualização de participação na mesa redonda da abertura do Fórum de Pesquisa sobre Pesquisas no POSLE em 2016.

2 Professora do POSLE desde 2004. Tem ministrado de modo recorrente as disciplinas Metodologia da Pesquisa, Seminários de Pesquisa, Formação Docente e Análise Linguística e Ensino.

3 Ao longo deste texto, vou oscilar entre o uso da primeira pessoa do singular e a primeira do plural, pois, ora me coloco como analista, ora como membro do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino.

das de modo sistemático (e com parâmetros negociados com) pelos atores envolvidos, pela comunidade, pelas instituições e, no caso da Pós-graduação, também pelos (e com) órgãos de fomento, considerando a sua função de fomentadores da política desse nível de ensino.

A discussão pautada neste texto tem um caráter reflexivo e visa contribuir para uma avaliação formativa (HADJI, 2001; SOBRINHO, 2003; LUCKESI, 2011) do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande, e surgiu como decorrência de um biênio (2014-2016) de intensas discussões sobre a reestruturação acadêmico-científica⁴ do referido Programa que culminou com a organização do Fórum de Pesquisa do POSLE 2016⁵, uma iniciativa dos professores das disciplinas de Metodologia da Pesquisa⁶, para o qual este texto foi inicialmente escrito como parte

4 A antiga estrutura era composta por uma Área de Concentração – Ensino-aprendizagem de Língua e de Literatura – e três linhas de pesquisa (1) Língua(gem) em contexto de ensino; (2) Ensino de Literatura e (3) Ensino de Língua Estrangeira. A nova estrutura, aprovada em Novembro de 2016, portanto, bem no momento em que este texto começou a ser escrito, passou a ser composta por duas áreas – Estudos Literários e Estudos Linguísticos – e quatro linhas: (1) Ensino de Leitura e Formação de Leitores, (2) Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros Literários, (3) Ensino de Línguas e Formação Docente e (4) Práticas Sociais, Históricas e Culturais de Linguagem.

5 A criação do Fórum de Pesquisa, como iniciativa dos professores que, na época conduziam a disciplina Metodologia da Pesquisa e como uma ação de implantação das mudanças que viriam com a nova estrutura. A ideia era criar um espaço interno de avaliação, porém aberto à comunidade acadêmica, em que, anualmente, se apresentariam as pesquisas em andamento desenvolvidas pelos alunos do Mestrado, em fase inicial e em fase e pré-conclusão.

6 Profa. Dra. Denise Lino de Araújo – Metodologia da Pesquisa em Língua Materna. Profa. Dra. Márcia Tavares Silva - Metodologia da Pesquisa em Literatura. Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa – Metodologia da Pesquisa em Língua Estrangeira.

da mesa de abertura, composta por um professor representante de cada uma das Linhas de Pesquisa, então vigentes, a quem coube fazer um balanço das pesquisas desenvolvidas em cada uma delas. Sob a minha responsabilidade, então, a avaliação das pesquisas defendidas na Linha de Pesquisa Língua(gem) em Contexto de Ensino, do referido Programa, cuja descrição no site do Programa a definia como interessada em dois objetos de estudo, a saber:

1) o estudo da língua(gem), focalizando a natureza e/ou a descrição do fato linguístico/discursivo no contexto das práticas sociais;

(2) o estudo do trabalho docente, focalizando a formação e a prática do professor e a construção de objeto(s) de ensino e de identidades.

(Fonte, Site do Programa. Acessado em 28/11/2016).

Essa indicação de objetos de pesquisa tanto filia a Linha de Pesquisa aos estudos em Linguística Aplicada como em Análise do Discurso, acolhendo assim investigações numa e outra vertente.

Este capítulo toma, pois, como objeto de estudo as dez pesquisas defendidas nessa Linha, naquele ano, analisando-as a partir dos resumos apresentados nas dissertações conforme constavam na página do POSLE, acessada em 28/11/2016, e tem como objetivo analisar compreensiva e reflexivamente as informações relativas temas, fundamentos teóricos, natureza,

tipos e técnicas de pesquisa que ocuparam a atenção de docentes e discentes no biênio citado. Isso significa dizer analisar os dados produzidos por uma turma que foi admitida e deixou o programa durante o processo de reestruturação do mesmo, que contou com entrega de relatório de pesquisa dos Professores, em 2015, e reorganização da estrutura didático-acadêmica, em 2016. Assim, os dados analisados são a recorrência de temas e de metodologias de pesquisa das dissertações dos ingressantes de 2014, defendidas em 2016, que (in)diretamente estavam nesse processo de ebulição do POSLE. Elas “falamos”, portanto, do que fazíamos como integrantes de um Programa que se (re)via, se olhava, e do que poderíamos fazer na nova estrutura.

Dentre as partes da dissertação, os resumos foram escolhidos pelo fato de serem o texto vitrine de uma pesquisa, notadamente relatada em trabalho de conclusão de grau, como dissertação ou tese, e são tomados, neste texto, como suporte no qual figuravam os dados. Uma busca no site do Programa ou no portal de periódicos da Capes leva o leitor necessariamente ao resumo, por isso, sua relevância. Tendo esse cenário como referência, propus algumas questões que dão origem as seções deste texto que me parecem ser aquelas que um leitor em busca de referências sobre o POSLE faria. Nesse processo de leitura reflexiva, me guiei pela convicção, já apresentada inclusive em propagandas, que não são as respostas que importam, mas as perguntas que provocam mudanças de rotas epistêmicas e metodológicas.

Para a discussão aqui proposta, este texto está organizado em cinco seções, a saber: esta introdução, depois, uma seção na qual apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que me guiaram na análise dos dados, que foi separada em duas seções, correspondentes a terceira e quarta seções, nas quais

apresento inicialmente um panorama geral e depois particularizo a apuração. E, por fim, a última seção que corresponde às considerações finais.

POR ONDE COMEÇAR? PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A LEITURA DOS RESUMOS

O trabalho com dados documentais assume, de modo geral, um lugar de relativa importância no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada em face das significativas descobertas e descrições feitas a partir de dados elicitados das interações face a face, dos trabalhos de natureza etnográfica e daqueles que resultam das sessões reflexivas ou dos grupos focais, entre outros, cujo contato com a língua(gem) tenha esse caráter de “vivacidade” da situação de produção.

Todavia, considerando-se concepção de Linguística Aplicada (LA) defendida por Moita Lopes (2006, p. 14), seguida por muitos autores⁷, de que esta é uma disciplina “mestiça, obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar [cujos pesquisadores tentam] *criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*.”, (grifos nossos), entendemos que a mestiçagem e indisciplinaridade (muito mais do que interdisciplinaridade) tanto é teórica quanto metodológica. Nesse sentido, não temos nenhum pejo ao tomar documentos como *corpus* de pesquisa, reconhecendo que neles também há a vivacidade do momento de produção, entendendo-os como monumentos, no sentido dado por Le Goff (1997). E entendendo que documentos/monumentos materializam

⁷ Ver todos os capítulos de Moita Lopes (2006).

concepções que, ao Linguista Aplicado, interessa identificar, analisar, problematizar e construir inteligibilidades.

Para o historiador francês, documento é antes de mais nada

[o] resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das sucessivas épocas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (103) Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (p.104).

Para esse autor, todo documento é monumento, pois é construído pelos autores com a intenção de se tornar “imortal”. Nesses termos, como sujeitos, tendemos a construir “monumentos” que marquem nossa passagem. Assim, esse autor dá um novo sentido ao termo técnico documento, retirando-o da concepção positivista de “instrumento de perpetuação das sociedades históricas” (p. 105) e concebendo-o como todo e como ato/objeto que materializa intenções dos sujeitos. É com essa concepção que objetos aparentemente insignificantes, como os relacionados ao cotidiano, passam a ter importância histórica; isso não despreza os documentos escritos que sempre foram objetos de investigação; ao contrário, todos ganham a dimensão de monumentos. Sendo assim, tal conceito interessa ao estudo aqui apresentado e fornece argumentos para o trabalho com documentos contemporâneos.

Nesse sentido, um documento, institucional ou não, é entendido neste trabalho, e nas pesquisas que realizo, como tendo uma constituição primária como um uso da língua(gem) e como ato de responsividade, no sentido bakhtiniano do termo (BAKHTIN, 2000), com intenção colonizadora, no sentido de Meurer (1997, p. 37) e com intenção monumental, no sentido de Le Goff, já citado.

Portanto, considerando a inclinação interdisciplinar da LA, estabelece-se um elo entre esta área de estudos e a História.

Tendo esses pressupostos teóricos em mente, busquei uma fundamentação metodológica que permitisse uma leitura de documentos/momentos e se coadunasse com a perspectiva de Le Goff (1997). A proposta de Cellard (2012) se enquadra no âmbito das pesquisas qualitativas em Ciências Sociais (Cf. POUPART, et al 2012) e permite fazer uma “desmontagem de documentos” respeitando a sua integridade.

Cellard (2012) ressalta a importância do trabalho com dados documentais no âmbito dos estudos interpretativos, ao afirmar que

Elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos e comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. (CELLARD, 2012, p. 295).

Ao mesmo tempo, também, esse autor reconhece as limitações que esses são dados sobre os quais o pesquisador

não tem domínio (cf. p. 295), no sentido de que a “a informação circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares.”

Assim, admitindo as limitações, a proposta desse autor consiste em examinar cinco dimensões indispensáveis a toda análise documental, a saber: (I) O contexto; (II) Os autores; (III) A autenticidade e a confiabilidade do texto; (IV) A natureza do texto; (V) Os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Isto posto, considero que essa concepção tanto dialoga com a concepção de monumento de Le Goff (1997) quanto com o reconhecimento do documento como uma manifestação primária de uso da língua(gem) como ato de responsividade, no sentido proposto por Bakhtin.

É a partir dessa conjugação, mestiça e indisciplinar, própria da LA, que interpelarei os dados na seção seguinte.

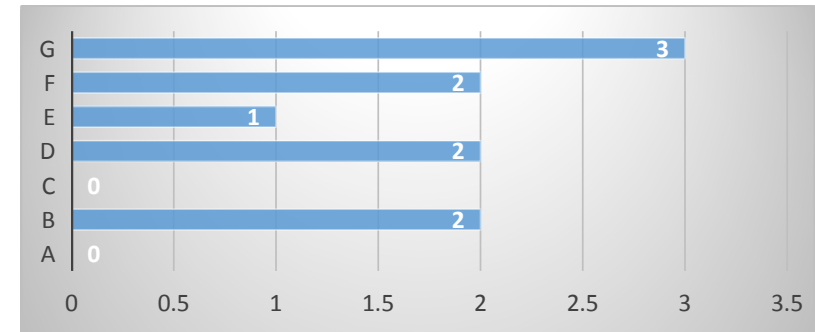
POR ONDE PROSSEGUIR: O QUE DIZEM OS DADOS? PREÂMBULO DA ANÁLISE

Os dados escolhidos para a análise foram gerados a partir da recolha dos resumos de dez dissertações do POSLE, em suas versões finais, defendidas em 2016 na Linha de Pesquisa Língua(gem) em Contexto de Ensino e publicadas no site do referido Programa.

A primeira parte da análise consistiu num levantamento simples sobre a distribuição de orientandos por orientador,

questionando-nos sobre que indicativos aí encontramos. A tabela a seguir revela esses dados

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE ORIENTAÇÃO POR PROFESSOR – 2014- 2016



Fonte: A autora, 2016

Os dados mostram que, dos sete professores vinculados à Linha, dois deles não tiveram defesas em 2016. Um teve três defesas, outros três tiveram duas defesas e um teve uma defesa. Esse *score* pode ser agrupado em quatro conjuntos. O primeiro que denominamos de *mediano* e envolve os professores que tiveram duas defesas e são a maioria dos docentes. O segundo que denominamos de *superávit*, integrado pelo professor que teve três defesas efetivadas. O terceiro que denominamos de *abaixo da média*, composto pelo professor que teve apenas uma defesa. E, por fim, o quarto chamado de *baixa produtividade* tem dois professores com nenhuma defesa efetivada. Sabemos que defesas estão relacionadas a admissões, assim, esse último número significa que esses dois professores não ofertaram nenhuma vaga ou as vagas que ofertaram não foram preenchidas ou, ainda, ofertaram apenas uma e, por fatores relacionados

à interrupção de estudos (gravidez, afastamentos médicos) ficaram sem defesas registradas no período.

A falta de defesas no período aparece como relevante no conjunto de dados analisados por que altera a média da produção do grupo, pois, de sete professores, dois são colocados em extremos opostos por serem singulares. Um por ter tido três defesas e outro por ter tipo apenas uma. Três orientadores têm duas defesas cada, seis defesas ao todo. Na média, em função da produção do que orientou apenas uma dissertação e dos que não orientaram nenhuma, ficamos com 1,4 dissertação por orientador. Ora, se esse número de mantém no quadriênio de avaliação, é possível que três dos sete professores não tenham alcançado a meta mínima, recomendada pelo documento de área da CAPES (CAPES, 2016, p 16). Esse documento recomenda que cada orientador deve ter um número de titulados “superior a 3, no quadriênio” e tenha “até 10 orientandos” no mesmo período (CAPES, 2016, p. 13).

Em síntese, temos uma produção baixa para um grupo de sete orientadores, pois enquanto um professor orientou três trabalhos foi preciso reunir a produção de dois outros para alcançá-lo. Na prática, a produção daquele que mais orientou fez a diferença para o percentual total fosse diferente de um. Sobre o quantitativo de defesas, parecer ser recomendável, considerando nossas condições objetivas de trabalho, pelo menos dois mestrados por orientador, por ano de admissão no POSLE, a fim de que haja a formação de um grupo de estudo entre eles e os já admitidos, permitindo a expansão da pesquisa em pelo menos dois subtemas a cada nova entrada de alunos.

Quanto ao fato de vagas não terem sido ofertadas, parece recomendável que isso não ocorra com Professores Permanentes. No caso de vagas não preenchidas isso leva a pensar duas possibilidades: melhor divulgação dos temas de interesse de pesquisa dos Professores ou revisão do processo de seleção. O preenchimento de vagas num programa de Pós-graduação acadêmico é deveras importante em se considerando um país como o Brasil, sua posição periférica na área de pesquisa, ainda mais numa região como o Nordeste e a Paraíba. Pela especificidade do POSLE, relacionada às relações entre linguagem e ensino, num contexto em que mestrados profissionalizantes surgem como alternativa para formação continuada de professores, a oferta de vagas em programas acadêmicos e processos seletivos capazes de preenchê-las reveste-se ainda mais de importância, em face da necessidade de formação de investigadores vinculados ao ensino e não apenas a formação de professores com formação continuada em nível técnico.

O QUE DIZEM OS DADOS? A “DESMONTAGEM” DOS DOCUMENTOS

Admitindo as dimensões da análise documental propostas por Cellard (2012), já descritas acima, passamos a seguir a aplicá-las na leitura dos dados.

A primeira dimensão é a do contexto já referido que dá credibilidade aos dados pelo fato de ser o de um Programa de Pós-graduação em cujo âmbito os temas de pesquisa foram admitidos via processo seletivo, foram modificados no percurso

da orientação e foram discutidos como objetos de pesquisa acadêmica. Cabe destacar que, no período focalizado, o processo de reestruturação pelo qual passava o Programa e seus docentes quanto à gestão e acolhida uma nova estrutura didático-acadêmica era parte de uma resposta ao processo avaliativo da CAPES. Assim, falamos sobre um contexto acadêmico de muitos e intensos debates, disputas por visibilidades e deslocamentos.

A segunda dimensão é dos autores dos resumos. Todos são mestres, recém-egressos desse mesmo programa, porém os resumos foram escritos quando ainda estavam na condição de mestrandos, portanto, vinculados a um orientador, a quem também supostamente caberia a responsabilidade pela correção da dissertação como um todo, e dentre suas partes, o resumo que igualmente foi (re)visto pela banca arguidora.

A voz dos autores dos resumos, portanto, não é apenas sua, mas igualmente a dos autores que citam e, sobretudo, a de seus orientadores, a quem caberia autorizar ou não a defesa da dissertação. Sabemos que vários fatores, como agenda, bolsas e produtividade, levam a defesas dissertações não plenamente concluídas. No limite, os autores representados nos resumos analisados falam de um contexto de tensão e modificações (ou não). Para a análise, preservamos ao máximo a sua identidade, contudo há como o leitor resgatá-la, haja vista que, para comprovação da análise, trechos dos resumos são apresentados e sua fonte pode ser checada.

Sobre a autenticidade e confiabilidade dos resumos, a terceira dimensão, podemos afirmar que os resumos analisados são textos autênticos e confiáveis no sentido que de foram

recolhidos das dissertações às quais se vinculam em site oficial de um programa de Pós-graduação.

Quanto à sua natureza dos textos, quarta dimensão metodologia aqui empregada, podemos afirmar que são textos da esfera acadêmica, destinados à divulgação científica. De acordo com Motta-Roth (2010, p. 152), o resumo ou *abstract* de textos acadêmicos longos, como artigos, dissertações e teses condensa as informações desse texto fonte permitindo aos leitores um acesso rápido ao conteúdo global da produção. Nas palavras da autora, é

Um texto breve que encapsula a **essência** do artigo que se seguirá. ... Especificamente tem o objetivo de sumarizar, indicar e predizer, em um parágrafo curto⁸, o conteúdo a estrutura do texto central que segue... funcionando como uma fonte de informação precisa e completa (destaques da autora).

Sobre os conceitos chave e a lógica interna do texto, quinta e última dimensão, Cellard (2012, p. 303) adverte que

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais se usa o jargão profissional ou nos que contêm regionalismos. ...Deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto da pesquisa preciso em que eles são empregados.

8 No caso do POSLE são 500 palavras.

A delimitação dos sentidos e identificação dos conceitos-chave relativos à fundamentação teórica e à metodologia foi o procedimento de leitura empregado para a análise dos dados que passamos a apresentar, inspirada nas questões: o que dizem dos dados sobre a filiação teórica? E o que dizem os dados sobre filiação metodológica?

A leitura dos títulos das dissertações e dos resumos focalizando os conceitos-chave e da lógica interna dos resumos das dez dissertações defendidas em 2016 permite agrupá-las em três conjuntos, conforme o quadro 2 abaixo, a saber: Estudos Descritivos, Estudos sobre a ação docente ou de agentes pedagógicos e Estudos Relacionados à Formação Docente.

QUADRO 1 – AGRUPAMENTO TEMÁTICO DAS DISSERTAÇÕES

- **1. Estudos descritivos**
 - Práticas de letramento digital de usuários da área de artes (multiletramentos)
 - Gênero discursivo no ENEM
 - Leitura de vídeos e posts na WEB
 - Instruções para produção de resumos na WEB
 - Conteúdos de LP na WEB
- **2. Estudos sobre o agir docente**
 - Ensino de Leitura no EM
 - Ensino de Leitura e exames de larga escala - Provinha Brasil
 - Ensino de Oralidade no fundamental II
- **3. Estudos relacionados à formação docente**
 - Representações de Escrita por graduandos
 - Lugar do Linguista e do Professor de Português em Manuais de Linguística

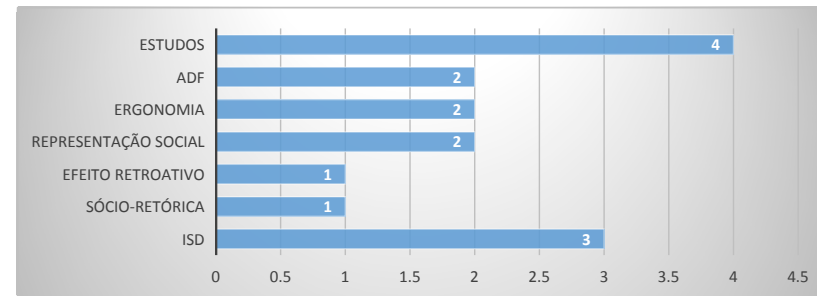
Fonte: A autora, 2016

Relacionando o quadro acima aos interesses da Linha de Pesquisa, conforme citado na introdução, vemos que o objeto de investigação relativo ao estudo do trabalho docente parece ter sido mais prestigiado, pois figura nos conjuntos 2 e 3 do quadro

acima, porém, quando somados os temas desses conjuntos, temos quantitativamente o mesmo número de investigações classificadas do conjunto 1, no qual se observa uma preponderância de estudos sobre práticas discursivas e de uso da Língua(gem), no qual destaca-se o entendimento sociológico desses temas.

A identificação e análise da filiação teórica das dissertações defendidas em 2016 com base nos conceitos-chave e na lógica interna dos resumos resultou na seguinte tabela:

TABELA 2 – FILIAÇÃO TEÓRICA DAS DISSERTAÇÕES 2016



Fonte: A autora 2017

Dos resultados acima apresentados, salta aos olhos o fato de que as dissertações, de modo geral, estão vinculadas a mais de uma filiação teórica. Como se pode observar, em dez dissertações há a citação de quinze filiações teóricas. Ou seja, pelo menos, uma a cada duas dissertações indica dupla filiação, o que é coerente com uma LA mestiça de indisciplina anteriormente esboçada, porém, é preocupante quando quase todas as filiações vêm dessa mesma área de investigação sobre a Linguagem, o que faz voltar a uma crítica dos anos 90 do século

passado quando se falava em uma “área predominantemente disciplinar”. (SIGNORINI, 1998).

Como se pode observar, os estudos envolvem filiações teóricas muito caras às Ciências Humanas e as Ciências da Educação de um modo geral. Observamos a presença da Análise de Discurso Francesa, filiação muito prestigiada nos estudos linguísticos recentemente, que se debruça sobre o discurso, as formações discursivas e o sujeito. Além dessa, são comuns aos estudos em LA a Sócio-Retórica, para a abordagem de gêneros como uma ação retórica, assim como o Interacionismo Sócio-Discursivo, em cujo âmbito situam-se tanto estudos sobre gêneros textuais/discursivos quanto estudos sobre as questões de relacionadas à interação como atividade humana.

Chama atenção o aparecimento de filiações como a Ergonomia que, não obstante possa ser relacionada aos estudos sóciodiscursivos, particulariza-se por apresentar uma leitura sobre o trabalho docente, numa interface, portanto, com os estudos sobre o labor, na perspectiva da gestão e da psicologia. Além desta, há dissertações que se apoiaram na Representação Social, uma teoria de origem sociológica e bastante usada no campo da Psicologia. E, por fim, o estudo que apontou o Efeito Retroativo como filiação; trata-se de uma teoria usada no campo dos estudos sobre avaliação em larga escala.

Os exemplos a seguir dão mostras dessa filiação um tanto (inter)disciplinar.

Exemplo 1

Para alcançá-los, nos ancoramos nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso,

baseados nas reflexões de Pêcheux (1988), Orlandi (1999) e Dantas (2007), destacando os conceitos de sujeito, sentido e lugar discursivo. (Fonte: Dissertação, POSLE, 2016).

Exemplo 2

Situado nas discussões da Linguística Aplicada, o estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no agir docente (BRONCKART, 2006; 2008, 2012, 2013; MACHADO, 2006, SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) e nas pesquisas sobre o ensino dos gêneros textuais orais no espaço escolar (ARAÚJO & SILVA, 2013; BENTES, 2010; 2011; FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2011; PEREIRA, 2011; MAGALHÃES, 2007; BARROS-MENDES, 2005; MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2005; MARCUSCHI, 1997). (Fonte: Dissertação, POSLE, 2016).

Exemplo 3

Buscamos fundamentação teórica em Kato (1985), Leffa (1996) e Kleiman (2013), quando tratam das estratégias de leitura, bem como na concepção de leitura contemporânea proposta por Coracini (2005). (Fonte: Dissertação, POSLE, 2016).

Desses três exemplos, chama atenção à alusão a estudos, tal como sinalizado na tabela 2. São referências a *estudos sobre leitura, sobre escrita* sem precisar um ponto específico de investigação teórica a exemplo de estudos sobre os aspectos cognitivos ou discursivos da leitura/escrita. A ausência dessa especificidade dá lugar a indicação dos autores que serviram de suporte para a investigação.

Esses exemplos mostram que tanto há pesquisas que já espelham mais maturidade dos mestrandos e de seus orientadores na elaboração do relato da investigação, situando-o em relação a um campo teórico, quanto ainda há pesquisas cuja “vitrine” (o resumo) indicam que são interlocutivos com a área, pois situam a pesquisa em relação a autores/estudiosos. Sabemos que é preciso considerar também a heterogeneidade teórica que há na origem da Área de estudos da Linguística Aplicada, a pouca experiência do mestrando em demarcar com precisão os limites, o afastamento necessário do orientador para a aprendizagem e a autonomia do pesquisador em formação, além das condições estruturais do próprio gênero resumo. Assim, esses dados são indicativos de um processo de elaboração e descrição da pesquisa, que ora a apresenta com mais diálogo com o campo de investigação ou mais diálogo com os autores.

Prosseguindo com a “desmontagem” (leitura) do *corpus* escolhido para esta análise, identificamos trechos como os que seguem:

Exemplo 4

A pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza qualitativa- interpretativista de base etnográfica desenvolvido a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas, gravações de aulas e sessões de autoconfrontação, as quais foram realizadas com três professores da rede pública que lecionam no Ensino Médio. (Fonte: Dissertação, POSLE, 2016).

Exemplo 5

Esta pesquisa documental caracteriza-se como exploratória e qualitativa, através do aspecto descritivo-interpretativo utilizado para a análise dos dados coletados, isto é,

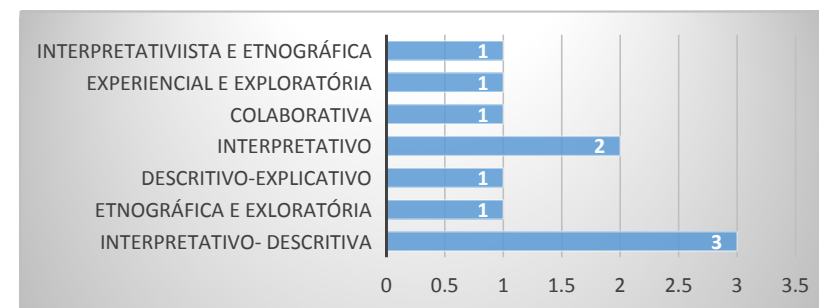
questões que abordam a canção brasileira enquanto gênero discursivo e/ou tematizam sua historicidade. (Fonte: Dissertação, POSLE, 2016).

Exemplo 6

A metodologia utilizada é de base qualitativa, a qual segue os procedimentos da pesquisa experiencial (cf. MICCOLI, 2014) e da pesquisa exploratória (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008). Em se tratando da coleta de dados, foi aplicado 1 (um) questionário e realizado 3 (três) sessões reflexivas com grupos de graduandos de 3 (três) instituições de nível superior localizadas no estado da Paraíba. (Fonte: Dissertação, POSLE, 2016).

A leitura desses e dos demais dados nos levou a constatação de que todas as pesquisas são descritas como de natureza interpretativa-qualitativa. O levantamento dos termos chave relacionados à metodologia da pesquisa resultou na composição da tabela a seguir:

TABELA 3 – FILIAÇÃO METODOLÓGICA



Fonte: A autora, 2016

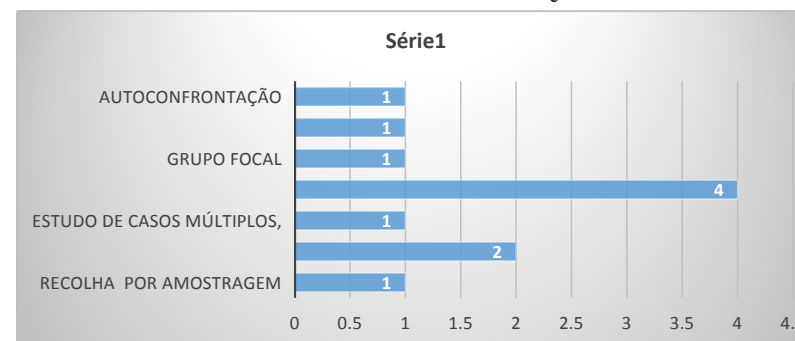
Observando o quadro acima, verificamos que entre eles há termos que remetem à natureza da pesquisa – interpretativo, descritivo – e termos que remetem ao tipo de pesquisa – etnográfica, colaborativa, experiencial.

Dentre os exemplos, merece ser destacado o exemplo 6, acima apresentado, no qual, o mestrando, já no resumo, cita não apenas a natureza e o tipo da pesquisa claramente, mas indica explicitamente os autores nos quais se baseou para definir a pesquisa apresentada. Esse dado dá um relevo à metodologia, destacando-a dentre o conjunto de informações a serem apresentadas ao leitor no texto vitrine. Por outro lado, esse resumo passa a nos falar sobre os outros nove, que não fizeram esse detalhamento, relegando a metodologia a uma espécie de informação secundária, como se os tipos de pesquisa fossem conhecidos do público leitor ou, mais ainda, como se houvesse consenso entre tipos e técnicas de pesquisa em Linguística Aplicada, quando sabemos que não há, exatamente pela mestiçagem e indisciplina anteriormente pautadas. Assim, pelo fato de a LA ser essencialmente teórico-metodológica, teórico-prática, essas duas dimensões são constitutivas da Área e precisam ser (re)explicitadas a cada trabalho em função das suas múltiplas fronteiras.

Assim, esses dados parecem revelar a necessidade de um investimento mais sistemático na compreensão da importância desse aspecto da pesquisa em LA e dessa informação no corpo do resumo.

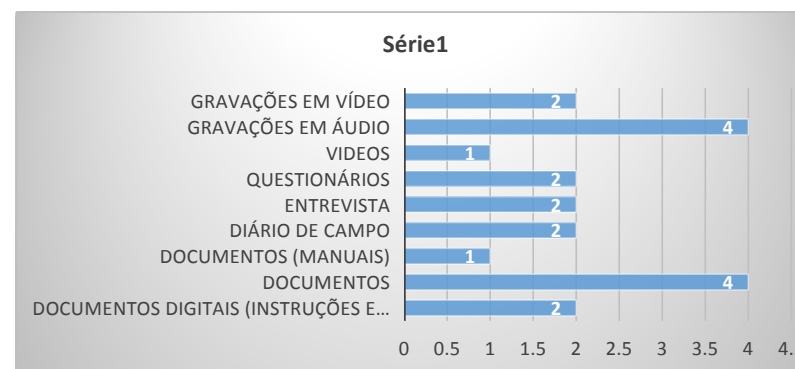
Com relação às técnicas e as fontes de dados, a leitura dos resumos possibilitou o levantamento abaixo apresentados nas tabelas 4 e 5.

TABELA 4 – TÉCNICAS DE PESQUISA



Fonte: A autora, 2016

TABELA 5 – FONTES DE DADOS



Fonte: A autora, 2016

A sistematização dos dados apresentados nessas duas tabelas nos leva a perceber, na primeira delas, uma diversificação de técnicas, prevalecendo entre estas a recolha de documentos, tanto impressos quanto digitais. Essa diversificação é própria da pesquisa em LA que busca gerar dados e também atende aos interesses da Linha de Pesquisa quanto aos objetos

de investigação, conforme dito na introdução. Observamos técnicas que envolvem uma presença do pesquisador no processo de geração de dados, como a da auto-confrontação, da sessão reflexiva e grupo focal, que são técnicas de natureza interacional, difíceis de serem aplicadas, pois requerem uma colaboração decisiva dos sujeitos pesquisados. Observamos também a presença de técnicas que requerem um olhar de sensibilidade do pesquisador para experiências singulares, como a de estudos de casos múltiplos (BOGDAN, BILKLEN, 1991) e da observação direta (JACCOUD, MAYER, 2012), que requerem sua presença no local de geração dos dados, porém, sem interferir ou provocar diretamente o surgimento deles, como nas técnicas de relato reflexivo. Observamos, por fim, a recorrência da técnica de recolha de dados documentais que, pelo já explanado neste capítulo sobre suas vantagens e desvantagens, implica numa determinação sobre o que, de fato, importa pesquisar, a fim de que não sejam recolhidos/pesquisados documentos apenas pela facilidade de coletá-los.

Sobre a recorrência das técnicas, cabe destacar que algumas delas aparecem associadas, como a geração de dados no grupo focal e a observação direta de um local de interação de sujeitos; sendo o grupo, o espaço para reflexão sobre eventos identificados pelo pesquisador através da observação.

Todavia, o desafio parece ser a diferença na recorrência entre dados vindos das técnicas de negociação, que decorrem da rede de pertencimento e colaboração construída pelo pesquisador (normalmente em ambiente escolar envolvendo sala de aula, reunião de professores, sala de leitura, planejamento, etc), e as técnicas de recolhimento que, não obstante envolvam,

por vezes, negociações na recolha de documentos, parecem ser bem mais “fáceis” de serem aplicadas visto que não envolvem os desafios da negociação nem requerem os cuidados com a ética no trato direto com sujeitos.

Passando para a leitura da tabela 5, sobre as fontes de pesquisa, observamos uma diversificação delas, o que é muito próprio das pesquisas em LA. Para efeito didático, essas fontes podem ser agrupadas em três conjuntos, a saber: fontes impressas, nas quais colocamos os documentos impressos (manuais didáticos, leis, planos de aulas, notas de reunião docente), os questionários e os diários de campo; as fontes digitais, nas quais catalogamos os documentos digitais (slides, provas e outros recolhidos em *sites*) e os vídeos; e, por fim, as fontes audiovisuais nas quais incluímos as gravações em áudio de aulas, entrevistas, grupos focais e sessões reflexivas em áudio e vídeo.

Assim como as técnicas, as fontes também aparecem associadas. Uma das pesquisas relatadas, indicava a utilização de 5 fontes de dados, sendo gravação em áudio de aulas e reuniões, documentos recolhidos, questionários, entrevistas e observação direta. No caso em pauta, essa diversidade se justificava em função de um contexto relativamente complexo de coleta de dados, cercado-se o pesquisador de cuidados e de várias técnicas e fontes de dados para tentar uma leitura em profundidade do contexto analisado. As demais pesquisas usaram, na maioria dos casos, duas fontes.

Isto posto, resta passar para uma análise qualitativa dos dados elicitados dos resumos lidos. Uma primeira constatação é que, nas dissertações defendidas em 2016, houve uma significativa produção envolvendo novos suportes para leitura e para

a escrita. Quatro pesquisas e dois orientadores estiveram diretamente envolvidos com isso, tanto observando quem escrevia, como escrevia, bem como quem lia e como lia, usando multissínteses em mais de um caso, o que é de fato um tema inovador.

Retomando o quadro 1 em que agrupamos os temas das dissertações, observamos que ainda temos muitos estudos descritivos, envolvendo práticas de letramento, gêneros discursivos, conteúdos de ensino, instrumentos para a produção de textos, entre outros. Tivemos também um conjunto sobre o agir docente que se centrou no eixo do ensino de leitura e o ensino de oralidade, focalizando não só professores, mas supervisores nas ações relativas ao ensino de leitura. Este foi focalizado em dois extremos da educação básica, no início e no fim, respectivamente no segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio. Destacam-se nesse conjunto os estudos sobre formação docente. Um deles sobre as representações de docentes em formação sobre a escrita e o ensino de escrita e o outro sobre o lugar do professor e do linguista em manuais de linguística. Temas igualmente inovadores.

Olhando para o conjunto, ressaltamos aspectos positivos e negativos. Um aspecto positivo nos parece ser a diversidade de técnicas e de fontes de dados, que demonstram diligência e cuidado na geração de dados de trabalhos com língua(gem) e isto é própria da LA mestiça e indisciplinar. Em contraposição, mas não num sentido negativo, ressaltamos os vários trabalhos descritivos. Isto nos leva a pensar que precisamos de temas, processos e dados que nos levem a realizar trabalhos mais reflexivos, a exemplos dos trabalhos sobre o agir docente, nos quais, tanto pelos resumos – objetos desta análise –, quanto por

algumas das bancas que estivemos, os resultados eram mais reflexivos do que indicativos.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO: O QUE FAZER ALHURES⁹?

Ao concluir este texto, espero que a reflexão aqui apresentada contribua para uma análise formativa do Programa que deve se repetir de modo sistemático, no sentido de olhar para dentro, sem esperar apenas a avaliação da CAPES. Uma análise como esta, assim como a ocasião que lhe gerou (o Fórum de Pesquisa e em seguida este livro como marco da reestruturação do POSLE), permite identificar temas, técnicas e interesses de pesquisa que se repetem e que inovam, sinalizando, assim, correção de rumos tanto para o Programa, quanto para o Corpo Docente e a comunidade interessada.

O olhar retrospectivo sobre um período tão significativo para o POSLE, como o biênio 2014-2016, no qual começamos a (nos) (re)pensar e a (nos) (re)estruturar, me leva ao fim desta análise fazer algumas considerações e sugestões que se aplicam, inicialmente, a mim mesma, como membro deste Programa.

As considerações dividem-se em duas partes. Uma diz respeito ao fato de que a ebulição sobre temáticas de disciplinas e formatos de estrutura acadêmico-científico que tomava corpo nas discussões dos docentes aparece de modo difuso nos dados e quase escapa a uma análise mais detida. Constatamos diversidade e triangulação nas técnicas e instrumentos de pes-

9 Aqui tomado no sentido de em outro momento

quisa, porém, salvo melhor juízo, os temas das investigações me parecem, de modo geral, muito disciplinares. Em sua maioria, descrevem temas já relativamente discutidos na área e pouco aproveitam da indisciplina própria da Linha de Pesquisa. Ao afirmar isto, quero chamar atenção para a necessidade de um olhar mais aguçado e mais inovador quanto a temas de pesquisa em LA que pulsam na região em que estamos inseridos ou a temas que surjam da indisciplina e mestiçagem própria dessa área de estudos.

A outra diz respeito ao fato de que embora LA e Análise de Discurso Francesa possam ser mobilizados de forma conjunta numa mesma investigação, verifico nos dados que há muito mais trabalhos na área de Linguística Aplicada, propriamente dita, do que no campo dos estudos discursivos, entre eles a Análise do Discurso Francesa, cuja fundamentação aparece em apenas duas pesquisas. Quando me referi acima aos temas que pulsam na região em que estamos inseridos, estou pensando também em temas próprios para essa Área da investigação sobre a Língua(gem) a partir do (e com) discurso.

Tais considerações levam às sugestões. A primeira delas diz respeito à necessidade de dissertações mais reflexivas ou, pelo menos, a necessidade de os resumos indicarem o teor reflexivo da pesquisa apresentada. Não se pode perder de vista o potencial de exibição (vitrine) do resumo.

Outra sugestão, e esta direcionada ao corpo docente, diz respeito à ampliação do leque de orientandos a fim de organizar os grupos de estudos dentro do Programa, pois, um orientador com apenas um orientando torna a experiência muito próxima de uma iniciação científica.

Por fim, aquilo que (com)(a)parece fala não apenas de si, mas do que falta. Não identificamos nenhum trabalho sobre ensino de conhecimento linguístico ou sobre ensino de escrita. Considerando que os trabalhos analisados estavam vinculados à Linha Língua(gem) em Contexto de Ensino, eis aí dois grandes temas a serem investigados, quer do ponto de vista teórico, quer metodológico, quer de representação dos docentes e dos documentos reguladores do ensino sobre esses temas.

O que fazer alhures? Eis a questão final para a qual as demais me levaram. Não tenho uma resposta para ela, apenas sei que vale a pena repeti-la, insistentemente, a fim de vislumbrar formas de fazer e de dizer. É para isso, afinal, que serve a avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. [Tradução Portuguesa]. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAPES. **Documento de Avaliação de Área. Letras e Linguística**. 2016. Disponível em <http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4675-letraslingueistica>. Acesso em 19/09/2017.
- CELLARD, A. A análise documental. In. POUPPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295 -316.

HAJDI, C. **Avaliação desmitificada**. [Trad. Patrícia C. Ramos]. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

JACCOUD, M. MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In.: POUPPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 254-294.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: **Enciclopédia Einaudi** v.1. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LUCKESI, C. **Avaliação de aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo, Cortez: 2011.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Campinas, SP, Parábola, 2006, p. 13 – 44.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção de Texto na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POUPPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99 -110.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

LITERATURA E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES E RESULTADOS DE UMA LINHA DE PESQUISA

MÁRCIA TAVARES¹

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino de literatura, frequentemente, apresentam entre marcos fundantes, um momento inicial por volta da década de 1960. Entre várias dessas referências figura uma obra de Nelly Novaes Coelho, lançada em 1966, *O ensino da literatura*. Como premissa, a autora pontua a necessidade de entendermos que é na linguagem literária (...) em seus vários níveis, que encontramos o instrumento adequado de significação do mundo, pois é nela que o universo da linguagem existe como organismo vivo. (COELHO, 1974, p. 5). A partir desse entendimento, a autora trata da linguagem literária, traz discussões com roteiros de leitura, informações de planos de análise de textos literários e, ainda, a respeito do lugar da investigação científica da literatura e seu ensino. Assim, torna-se um marco em um período de poucas investigações e pesquisas em nível de pós-graduação nessa área, fixando-se, então como resultado de uma experiência da autora sob sua perspectiva de do-

¹ Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

cente e como uma pesquisadora da literatura. Esse entendimento é prosaico, uma vez que, até então não havia registro de dados em torno de linhas ou programas de pós-graduação com esse escopo.

Na década de 1980, encontramos um registro de uma linha de pesquisa de ensino e literatura em *Invasão da catedral* (1983) de Ligia Chiappini, (reeditado, em parte, como *Reinvenção de catedral*, 2005). A autora destaca as primeiras dissertações produzidas sob sua orientação na Universidade de São Paulo, e com temas de investigação materiais como livros paradidáticos, espaços como o teatro e escola, experiências de leitura de literatura infantil, inserção de elementos da mídia e educação e seus contextos, entre outros. Desse momento, crítico para a fundação de bases sobre a pesquisa em Literatura e ensino, até as primeiras décadas dos anos 2000, as pesquisas e obras em torno das inquietações provocadas pelas mudanças nos paradigmas de ensino de literatura avançaram bastante, e contribuíram para alavancar atualizações das práticas em sala de aula, redirecionamentos em documentos parametrizadores e abertura de grupos e linhas de pesquisas em programas de pós-graduação por todo o país. De maneira geral, essas recentes investigações sobre o ensino de literatura tomam como objeto de estudo a problematização dos princípios metodológicos do ensino de literatura, as estratégias predominantes e os processos de formação dos leitores dos diversos níveis da educação básica. A necessidade da explicitação das parcerias entre pesquisa e ensino, a exigência crescente da investigação sobre a formação do professor, as práticas de leitura em sala de aula, são também temas constantes nesses estudos.

Decorrente desse quadro a linha de pesquisa *Literatura e Ensino* foi aberta para congregar as pesquisas que versassem sobre as abordagens e tratamentos metodológicos que os textos literários recebiam em contexto de ensino, notadamente, a literatura brasileira. Inserida, ainda como linha na Área de Concentração, denominada Linguagem e Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPB, com sede no Campus I – João Pessoa, funcionou até o ano de desmembramento das universidades – 2002 –, com pesquisadores desenvolvendo estudos sobre o ensino de Literatura. Com a estrutura resultante do desmembramento das universidades, o grupo de pesquisadores permaneceu no, então recém aprovado, Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, e dentro da área de concentração – Ensino-aprendizagem de língua e literatura – com linha, composta, então por quatro professores com formação em Literatura. Nesse percurso, a linha se consolidou, computando em seus onze anos de existência sessenta e oito dissertações concluídas entre 2006 e 2016 e ampliou o seu quadro de investigadores para seis pesquisadores.

A significativa contribuição da linha Literatura e Ensino no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino revela-se em números de uma consistente produção científica e na atuação de seus pesquisadores em grupos de pesquisa e projetos com outras instituições. Neste capítulo, apresentaremos dados e resultados desse percurso de intensas realizações, inicialmente, procedendo a uma descrição que parte da composição inicial da linha e segue verificando suas modificações, em seguida descrevendo os objetos de pesquisa e seus des-

dobramentos, assim como a caracterização dos fundamentos teóricos, e por fim, as metodologias empregadas e seus respectivos instrumentos de análise. Para tanto, enfatizamos dados recolhidos do acervo das dissertações disponíveis na página do programa na internet e dos currículos dos professores disponíveis na Plataforma *Lattes* do CNPQ.

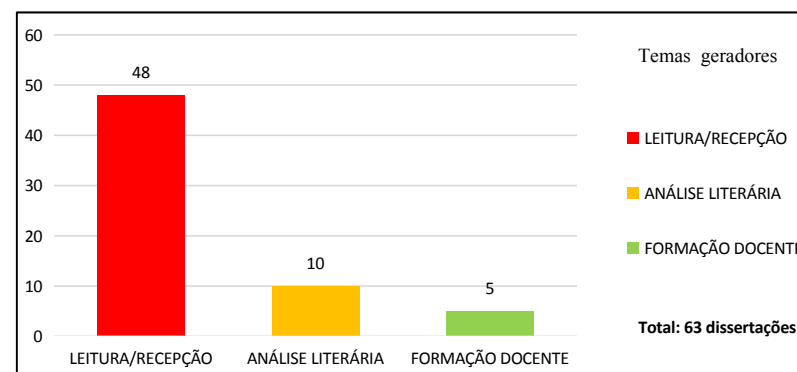
LITERATURA E ENSINO: CARACTERÍSTICAS E MOVIMENTO DE MUDANÇAS

A linha de pesquisa Literatura e Ensino foi, inicialmente, formada com o objetivo produzir conhecimento sobre a relação entre teorias linguísticas e literárias e ensino. Seus fundamentos privilegiavam a discussão teórica que definisse como escopo as questões em torno da formação de leitores e das abordagens da leitura literária. Seu intento era buscar a compatibilização entre as experiências de análise e de interpretação, fundamentadas na crítica sociológica em sua vertente brasileira e nas investigações sobre as práticas pedagógicas vivenciadas por alunos e professores. Desse modo, os objetos de estudo/pesquisa privilegiados eram: o ensino da narrativa e da poesia; a elaboração de propostas de *leitura* do texto literário; e a análise de práticas escolares de ensino de literatura e literatura infanto-juvenil. Esses objetos estavam delimitados ainda em um espelho da grade de disciplinas quais eram: 1. Estudo Analítico do Poema; 2. A Abordagem do Romance no Ensino Médio; 3. Literatura Dramática; 4. Conto e Crônica na Sala de Aula; 5. Estudo 6. Analítico do Poema; 7. A Abordagem do Romance no Ensino Médio; 8. Literatura Dramática; 9. Conto e Crônica na Sala de Aula; 10.

Literatura de Cordel e 11. Literatura Infanto-juvenil. E ainda como disciplina obrigatória, Literatura brasileira: história e historiografia que versava sobre a formação, evolução histórica e diversidade estética, o quadro de histórias, historicismo e renovação, e a história literária e leitura no Brasil.

Como resultado dessa composição inicial a linha deu continuidade aos estudos do grupo de pesquisadores que já atuavam na área em suas pesquisas individuais em contexto de ensino ou não. Inicialmente, contando com quatro professores, a linha se caracterizava naquele momento por congregar projetos que focavam, especialmente, em alguns gêneros literários, como se reflete nas disciplinas, e de maneira bastante delimitada, em uma produção de literatura brasileira. Vejamos o quadro final desse percurso distribuído por temas geradores das pesquisas, considerando o ano de defesa das dissertações:

GRÁFICO 1 – TEMAS GERADORES DAS PESQUISAS LINHA LITERATURA E ENSINO (2006-2016)



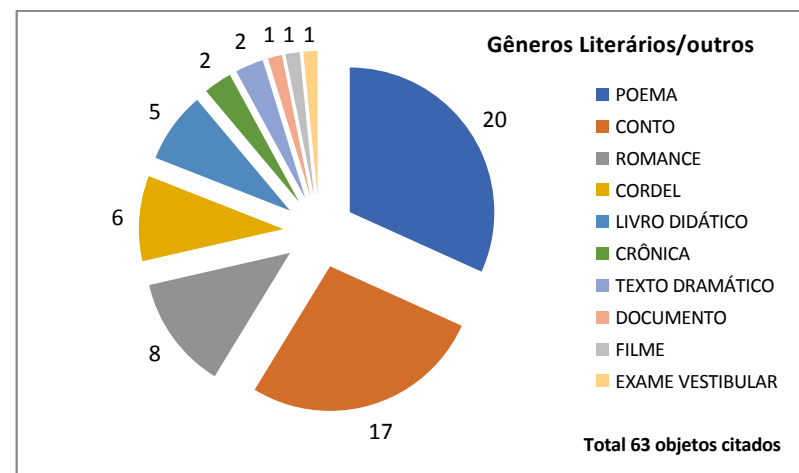
Fonte: Relatório de Reestruturação do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, 2016

No projeto inicial do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, a linha Literatura e Ensino estava definida do ponto de vista de duas vertentes, quais seriam: “uma de caráter sociológico, afinada com os pressupostos e os procedimentos analíticos aplicados à literatura brasileira e outra inspirada na estética da recepção e nos estudos sobre metodologia do ensino de literatura”. Essa primeira vertente focalizava como intenção de desenvolvimento de pesquisas a partir da crítica sociológica na Literatura Brasileira. Dessa forma, desde seu início, era uma linha concentrada na vertente dialógica de investigação e análise dos textos literários e já definia a produção estética dessa investigação como a produção de literatura nacional. Essa vertente da linha de pesquisa em Literatura e Ensino, enquanto corrente de análise e interpretação literária se orientava para o estudo e o ensino da narrativa e da poesia, com vistas a refletir sobre as experiências estéticas e teóricas acumuladas em torno das produções de narrativa e da poesia brasileiras. A preocupação metodológica incidia sobre a seleção de material e a produção de conhecimentos acerca do vasto número de autores e obras que ora eram visíveis nos currículos da educação básica, propendendo o melhor rendimento desse material na sala de aula.

Ainda em sua proposta inicial a linha visava: “sobre outras formas de leitura do texto literário fora do circuito universitário, observando o aproveitamento da literatura por outros meios de produção artística e cultural”. Os objetos de pesquisa decorrentes dessa vertente se justificaram pela composição inicial dos pesquisadores e pelo extenso campo que se pronunciava como fértil para investigação, os projetos iniciais dos professores pesquisadores foram ampliando-se à medida que

avançaram em outros temas, autores e obras, além de ampliar os gêneros literários objetos de investigação. Vejamos o quadro final desse percurso:

GRÁFICO 2 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES POR OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO



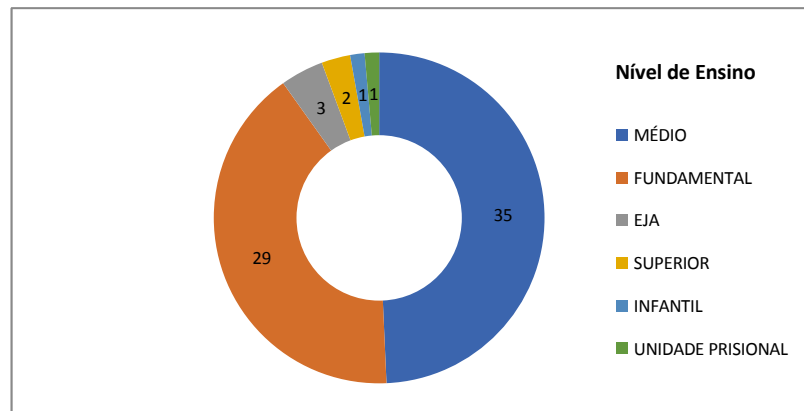
Fonte: Relatório de Reestruturação do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, 2016

De maneira geral, os dados mostram que havia uma carência de discussão sobre alguns gêneros, embora a predominância seja dos narrativos. E ainda, uma presença de autores canônicos nos diz da necessidade de abordar a obra desses autores por outros vieses pouco explorados em sala de aula, por exemplo, como Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, ao lado de autores que eram apenas citados em livros didáticos como Carlos Heitor Cony e Moacyr Scliar. Junto a esse dado relevante, faz necessário observar a distribuição de gêneros literários e outros textos.

Outro dado significativo foi o aumento, paulatino, da investigação sobre o cordel, e outras realizações da palavra em literatura popular, destacando o poeta Manoel Monteiro, e a inserção de autores de língua portuguesa de literatura africana a exemplo do romance de Mia Couto. Assim como, a ampliação dos objetos da literatura infantil para o livro ilustrado e os autores de língua inglesa (em textos traduzidos) como Neil Gaiman e J. K. Rowling.

A segunda vertente, enquanto corrente de análise e interpretação literária que apresentava como escopo as condições de recepção dos textos, pretendia contribuir para a formação de leitores do texto literário com possibilidade de mudança de seus horizontes de expectativa. Vejamos o quadro último dessa distribuição:

GRÁFICO 3 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES POR NÍVEIS DE EDUCAÇÃO PESQUISADOS



Fonte: Relatório de Reestruturação do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, 2016

Dada a especificidade do curso de licenciatura em Letras, e da formação do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, é que se decorre o quadro resultante apresentado no gráfico 3, uma vez que a formação do licenciado em Letras incide na atuação para o ensino fundamental e médio. Nessa vertente, embora, não explicitado inicialmente, mas, concretizado no escopo das dissertações, há uma predominância do espaço da sala de aula como contexto de discussão. No cômputo final, temos algumas dissertações que enveredaram por outros espaços e níveis de ensino, quais sejam o contexto de unidade educacional na condição de cárcere privado e o espaço educacional infantil.

É necessário considerar, que há um “estreitamento do espaço da literatura na escola e (...) das práticas leitoras das crianças e jovens” (COSSON, 2014) o que justifica, por si, a alta demanda de investigações a serem realizadas nesse contexto. E ainda, segundo Rildo Cosson (2014), faz-se imprescindível realocar a escola como a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leitura que são próprios da literatura. (COSSON, 2014, p. 15). Não obstante tais considerações, torna-se significativo que a própria demanda sobre formação do leitor, contemporaneamente, sugira que os espaços de formação estão além da sala de aula, e ainda que procurem atender ao que preconiza os currículos de cada nível de ensino, buscando a renovação de práticas e adequação aos interesses dos sujeitos leitores. Com esse fim, abrem-se possibilidades para a investigação de acervos e espaços de leitura alternativos, assim como, sobre projetos de leitura que atuem

em bibliotecas e salas de leitura, e ainda, espaços e práticas de leitura em meios digitais.

Do ponto de vista do arcabouço teórico e metodológico tomado como esteio para as discussões e investigações, ressalta-se, em um momento inicial, o formato de dissertações que buscavam atrelar as duas vertentes de estudos sendo comum um quadro analítico sobre a obra/autor/tema estudado que compunha um primeiro conjunto de discussões e, posteriormente, um relato de caso baseado nos pressupostos da pesquisa-ação, com vistas a alterações na formação do leitor encontrado em sala de aula, coroado com uma matriz de discussão sobre a recepção ocorrida.

Dessa forma, a estrutura das dissertações constituía-se a partir de uma apresentação da conjuntura de problematizações no contexto de ensino, por vezes, embasada nos princípios estabelecidos em documentos parametrizadores, a exemplo dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Fundamental. Isto já delimitava a atualização das discussões e levava ao leitor o conhecimento de como esses documentos poderiam embasar as práticas em sala de aula. Uma parte da retomada desse contexto se dá na argumentação contida em textos como “O direito à literatura”, de Antonio Candido e as prerrogativas de estudos sobre as características particulares da linguagem literária, sobre o lugar da literatura e sua importância no currículo na educação básica, como discutidos em Regina Zilberman e Ligia Cadermartori. Recorre-se ainda as discussões de Vincent Jouve (2002), segundo o autor, a leitura do texto literário sofreu várias modificações, desde a primazia dos estudos biográficos,

passando pelas correntes estruturalistas que privilegiavam o texto, até chegar aos princípios da Estética da Recepção, surgida no início dos anos 1970. A Escola de Constança divide-se em duas vertentes: a estética da recepção, de Hans Robert Jauss e a teoria do efeito estético e do leitor implícito de Wolfgang Iser. Para Jauss, a obra literária se concretiza e sobrevive por meio da ação de leitura do público receptor.

Desse quadro de fundamentos teóricos sobre leitura, e de forma específica sobre a literatura, os pressupostos da estética da recepção de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss que deslocaram o eixo das relações autor-obra-leitor para a recepção, concedendo ao leitor o lugar de coautor, e delimitando o horizonte de expectativas desse sujeito como um dos principais elementos para a compreensão do processo que envolve a recepção do texto literário.

Dessa forma, os fundamentos teóricos expostos nas dissertações tomam por base o conceito de que a literatura como atividade de comunicação entre os homens, precisa ser pensada a partir da sua recepção e do seu conflito a propósito da vida em sociedades. Para Iser, o que interessa é “o efeito do texto sobre o leitor em particular” (JOUVE, 2002, p. 14), pois este é o pressuposto do texto. Temos assim, por um lado a investigação de como a obra se organiza e dispõe os espaços vazios, e por outro lado, como o leitor “reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto”. (JOUVE, 2002, p. 14). A partir dessas concepções de leitura podemos concluir que “ler, (...) é levar em conta as normas de todo tipo que determinam um texto e fazer jogar entre si as unidades de superfície que constroem seu sentido”. (JOUVE, 2002, p. 66).

Em seguida, apresentava-se uma leitura interpretativa dos objetos literários, balizada por fundamentos da leitura analítica do texto, por vezes, sobre determinado aspecto pouco estudado de um autor ou obra. Como ocorre em uma dissertação, defendida em 2007, que discute os princípios da alegoria em Moacyr Scliar como gancho para a promoção da experiência leitora em sala de aula do ensino médio. No âmbito da poesia destaca-se a ampliação das pesquisas em torno da literatura popular, especificamente, do estudo de folhetos de diversos autores, e na mesma direção as dissertações sobre literatura africana, pois fazem parte da atualização do currículo da educação básica e dizem dos temas, autores e obras para um público leitor que ainda desconhece essas literaturas em sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, as dissertações exploraram sistematicamente as possibilidades da pesquisa-ação conduzida como uma estratégia para o desenvolvimento dos objetivos dos pesquisadores de modo que os pressupostos teóricos das pesquisas pudessem ser alcançados. As variações de aplicação de instrumentos tomaram as sequências básicas e expandidas definidas com base no letramento literário, a partir de Rildo Cosson, como uma constante, assim como alguns experimentos com base no método recepcional de Aguiar e Bordini, para citar alguns.

DO ENSINO E DA LITERATURA: PARA CONCLUIR E INICIAR OUTROS CICLOS

A pesquisa em Literatura e ensino tem ampliado os seus objetos de investigação e incorporado outras linguagens e ten-

dências de leitura contemporâneas. As pesquisas desenvolvidas nos doze anos de existência da linha resultaram em setenta e uma dissertações (além de quatorze em andamento) com discussões pertinentes e enriquecedoras sobre os paradigmas de ensino de literatura em todos os níveis de ensino e com uma grande diversidade do texto literário. Destacamos, entre vários resultados, dois pontos. Primeiramente, as conclusões sobre o papel do mediador, sem a vivência com o texto literário, as pesquisas mostraram que não há envolvimento que sustente a aproximação do leitor; e ainda, como outro resultado e de certa forma, decorrente deste primeiro, a força formadora da leitura compartilhada, fundamentada em estudos de Teresa Colomer, e testada ao longo dos experimentos realizados.

Para o momento, em uma revisão panorâmica do quadro exposto até o presente, a linha foi retomada e desmembrada para abarcar as pesquisas que versam sobre práticas de leitura e diversidade de gêneros, considerando objetos antes pouco explorados. A permanência do eixo fundador em literatura e ensino fixou-se na linha **Ensino de literatura e formação de leitores** que contempla uma ampliação para abordar também o texto literário em língua estrangeira. E uma segunda linha foi aberta para incluir o objeto que saltava conjunto, intitulada **Práticas leitoras e diversidade de gêneros literários** busca investigar as práticas de simbolização e ampliação da linguagem literária através dos processos de atualização e revitalização de textos literários em suas diversas e contemporâneas realizações verbais e visuais. Com o objetivo de continuar e ampliar as possibilidades de investigação da linguagem literária, a atual área de Estudos Literários busca consolidar as suas linhas em vertentes de pesquisa que explorem outros paradigmas e ob-

jetos como suportes digitais e vídeos, pesquisas em acervos e revisão de bibliográficas, além de contar com a ampliação do seu quadro de pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec. 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec. 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da literatura.** 3 ed. São Paulo: Jose Olympio, 1974.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Reinvenção da catedral: literatura e ensino em debate.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros.** São. Paulo: Summus, 1977.

JAUSS, Robert Hans. **A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** Trad. de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: NITRINI, Sandra et al. **Literatura, Artes e Saberes.** São Paulo: Aderaldo e Rothschild: ABRALIC, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** São Paulo: DIFEL, 2009.

A PESQUISA NA ÁREA DE ESTUDOS DA TRADUÇÃO NO POSLE: O CAMINHAR DA TRADUÇÃO NA UFCG

SINARA DE OLIVEIRA BRANCO¹

TRADUÇÃO, ENSINO E TECNOLOGIA INTERLIGADAS

Este capítulo apresenta o percurso dos trabalhos desenvolvidos desde o início das pesquisas na área de Estudos da Tradução na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH) da UFCG. O Projeto ‘Estratégias de Tradução e suas Relações com o Ensino de Línguas’ foi o que impulsionou a pesquisa na instituição, no ano de 2009, e apresentava o uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras como um campo de interesse nos Estudos da Tradução, pelo fato de haver a necessidade de se investigar como a tradução pode contribuir ou interferir no desenvolvimento da língua estrangeira estudada. Buscava-se observar textos orais e escritos de alunos de língua inglesa que, ao se expressarem na língua estrangeira estudada, confundiam estruturas de língua materna, tornando a comunicação difícil ou completamente ininteligível, pelo fato de tais alunos não terem domínio ou conhecimento de

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande, onde atua no Curso de Graduação de Licenciatura em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Unidade Acadêmica de Letras.

língua inglesa suficiente para utilizar a língua estrangeira ou ainda pela interferência da língua materna em tal contexto. As pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2009 e 2012 deram algumas ‘voltas no parafuso’ e fomos conhecendo as categorias de tradução de Jakobson (2000) e compreendendo a complexidade do que é observado como sendo as categorias interlingual, intralingual e intersemiótica de tradução. Entre os três anos citados, 04 Dissertações na área foram defendidas, além do desenvolvimento de dois Projetos de Iniciação em Pesquisa e 08 monografias pesquisando o fenômeno tradutório tanto em sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira quanto em contextos específicos de tradução.

A partir do ano de 2012, um novo Projeto foi submetido ao POSLE, intitulado ‘A Tradução em Contextos de Representação Cultural e de Ensino de Tradução’². O desenvolvimento das pesquisas tem apresentado resultados que demonstram como a área de Estudos da Tradução tem dialogado com áreas afins, como o Ensino, a Tecnologia e a Literatura em contexto local, bem como tem apresentado o desenvolvimento e conclusão de pesquisas, em nível de Mestrado, de Iniciação Científica e de conclusão de Curso, envolvendo os temas Tradução Intersemiótica e Cinema, Legendagem e Representação Cultural e Tradução Literária, segundo teorias específicas. Esse segundo projeto afasta-se um pouco do ensino de línguas estrangeiras e

2 Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – POSLE-UFCG pelo apoio para o desenvolvimento da pesquisa que embasa este capítulo, bem como aos alunos da graduação e da pós-graduação, que me auxiliaram ora na coleta ora na aplicação e discussão das pesquisas relacionadas, concordando com a publicação de dados coletados para suas investigações e divulgação de seus resultados. Agradeço também o apoio e as discussões do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Tradução: Teoria, Prática e Formação do Tradutor.

busca investigar aspectos de tradução e representação cultural através da análise de obras literárias traduzidas e adaptadas (literatura infantil, quadrinhos e outros gêneros) e de filmes e suas linguagens verbal e não verbal. São abordados aspectos relacionados: i) à adaptação de obras seguindo critérios relacionados a fatores de recepção da obra adaptada – desde o meio de divulgação até o leitor e sua cultura. Em si tratando de obras literárias, são observados critérios de adaptação de personagens e da obra de forma geral ao contexto da cultura alvo, analisando a linguagem verbal e não verbal; ii) à tradução intersemiótica do cinema e suas implicações em contextos diversos de recepção, avaliando a linguagem verbal de língua inglesa e materna nas legendas, bem como a omissão das mesmas, comparadas às imagens fílmicas. Em contexto fílmico, são observados os momentos em que há escolha por omitir legendas, favorecendo a imagem, e são consideradas as implicações de tais omissões e sua funcionalidade³; e iii) ao ensino de tradução e uso de tais abordagens para a didática e prática de tradução por parte dos aprendizes. Com relação ao ensino de tradução, são utilizados corpora literários e de cinema – corpora multimodais – para a descrição de práticas tradutórias e discussões de propostas que aprimorem o ato tradutório em situações e contextos diversos – tradução literária, legendas, por exemplo.

A pesquisa na grande área dos Estudos da Tradução, aliada à Tecnologia da Informação, se faz presente e necessária em contextos diversos. Com avanço constante, além de uso nas mais diversas áreas, a tecnologia também se impõe e convive com a

3 Entre os anos de 2012 e 2017, foram construídos 09 corpora multimodais que têm auxiliado no processo investigativo dos dados de pesquisa – imagens fílmicas, legendas; imagens de romances, *graphic novels* e HQ.

sociedade, gerando discussões éticas, filosóficas, sociológicas e educacionais. Neste contexto, o termo tecnologia, especificamente aplicado ao campo acadêmico, busca satisfazer requisitos de utilidade e usabilidade voltados para o ensino e pesquisa, considerando questões éticas aplicadas ao contexto onde a pesquisa é desenvolvida, a Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Humanidades – Unidade Acadêmica de Letras.

Em si tratando do ambiente acadêmico, voltado à comunicação e ao compartilhamento de conhecimento, faz-se necessário citar a cibernética, que é a ciência da comunicação e do controle entre seres vivos e máquinas. A comunicação tem papel fundamental na cibernética, pois integra sistemas, controlando o comportamento de tais sistemas, tornando-os coerentes e regulados. A cibernética envolve os processos físicos, fisiológicos, psicológicos de transformação da informação, controlando a harmonia entre os seres e máquinas através da comunicação. Tal harmonia muitas vezes parece estar em risco, gerando angústia entre as pessoas que temem o avanço tecnológico, devido ao fato de se sentirem ameaçadas pela tecnologia. Em contexto de pesquisa acadêmica, a máquina vem a facilitar e acelerar o processo, pois grande parte da coleta e contabilização de dados é feita pela máquina, sobrando para o cérebro humano a tarefa mais criteriosa: a análise das implicações dos dados de pesquisa.

Com a submissão do novo projeto em 2012, mais ‘voltas no parafuso’ ocorreram e nos aproximaram de questões tecnológicas para a observação mais criteriosa sobre fenômenos intersemióticos envolvendo imagens fílmicas e legendagem. As pesquisas desenvolvidas têm contribuído em áreas diversas dos estudos linguísticos, tradutórios e culturais, observando o contexto local, nos seguintes aspectos:

1. Ampliação do conhecimento sobre questões linguísticas e de representação cultural através dos Estudos da Tradução (envolvendo legendagem, semiótica e adaptação) e do Cinema, utilizando textos literários.
2. Conhecimento das relações interculturais através da divulgação de filmes e obras literárias e o impacto dessas obras em contextos culturais locais.
3. Investigação da tradução, através de imagens e de legendas das obras literárias e fílmicas, corroborando a ideia de que a tradução faz parte do cotidiano de indivíduos em áreas diversas.

A pesquisa envolvendo os estudos da Tradução, a Tradução Intersemiótica, a Multimodalidade, a Tradução Audiovisual e a Tecnologia tem particular relevância para o exame do funcionamento dos sistemas culturais periféricos e para o estudo de contextos espaço-temporais específicos da história, nos quais é possível perceber a influência cultural em contexto histórico, sendo refletido também nos dias atuais. Contrariamente ao que se pensa, nem sempre a subordinação das culturas periféricas é completa. Há situações em que a periferia pode importar cultura, digeri-la, transformá-la e exportá-la, remanufaturando o que foi importado (ver os conceitos de intradução e extradução em Casanova (2002, p. 287) e D’hulst (2007, p. 2)).

Os Estudos da Tradução são o cerne da pesquisa, especialmente a tradução de multimídia, acrescidos da Representação Cultural e da Semiótica e do estudo das questões culturais e seu papel na formação e transformação das sociedades. Os 09 corpora construídos servem de base para a investigação de

obras literárias, fílmicas, de questões linguísticas, culturais e intersemióticas, baseadas em autores que investigam tradução, legendagem, semiótica, cultura, linguística e ensino de tradução.

Dessa forma, a contribuição, em termos científicos, tradutórios e tecnológicos é demonstrada das seguintes formas:

1. Investigação da utilização da imagem fílmica e de adaptações de obras literárias como representação cultural passível de uma análise tradutória, cultural, histórica e temporal.
2. Desenvolvimento de um estudo analítico das imagens selecionadas dos filmes e de trechos das obras literárias selecionadas para identificar elementos representativos de cultura, reconhecendo-os e descrevendo-os, no intuito de contribuir para a propagação do conhecimento a respeito da tradução e cultura em ambiente fílmico e de adaptação.
3. Análise, de forma descritiva, das formas de aplicação da investigação para o ensino de tradução.

TRADUÇÃO E CORPORA

Viana (2008, p. 31) define Corpus como uma “compilação eletrônica e criteriosa de amostras de textos que ocorrem naturalmente com o objetivo de representar uma determinada língua ou algum de seus aspectos mais pontuais para uma análise linguística previamente delineada”. Com o uso da Lin-

guística de Corpus e de um corpus específico, é possível trabalhar aspectos linguísticos de forma mais real e envolvendo o aluno na investigação. O uso metalinguístico de trabalho com corpora para apoio em sala de aula de tradução passa a ser mais compartilhado com o aluno, que inicia um trabalho de tradução intralingual mais frequente, com menos recorrência de tradução interlingual.

Os pontos acima apresentam a ideia de tradução sendo usada como ferramenta interpretativa facilitadora no ensino, como Malmkjaer (1998) afirma. A perspectiva de trabalho com uso de Corpora remete a ideia de que a tradução é uma atividade comunicativa que oferece oportunidade a vários usos distintos; tais como ensinar a traduzir, aprimorar o conhecimento da língua materna (LM) e da LE; neste caso, do português brasileiro e do inglês. Malmkjaer (ibid.) e Viana (2008) demonstram coerência em um trabalho com tradução e corpora em sala de aula, direcionando tal trabalho a uma visão mais atual para o ensino de tradução.

Viana (2008, p. 31) apresenta uma descrição de características de corpora em geral, apresentada a seguir. Os corpora devem:

- ser compreendidos como um conjunto de textos;
- contemplar textos (orais, escritos [ou imagens]) que tenham sido efetivamente produzidos por falantes de determinada língua;
- consistir numa forma de representar empiricamente o uso que se faz de uma língua em sentido geral ou específico;

- reproduzir a produção linguística de toda a população que se quer investigar ou uma amostra representativa dessa população, com base em princípios claros e bem definidos;
- assumir forma eletrônica com vistas a serem investigados pelo computador;
- ser concebidos com o objetivo de possibilitar a realização de uma pesquisa linguística.

Assim, os corpora devem, necessariamente, ter formato eletrônico e ser trabalhados considerando aspectos linguísticos. Outro ponto relevante com relação aos corpora é que não há regras consistentes ou seguras para determinar o tamanho ideal de um Corpus. A decisão de tamanho deve ser baseada em fatores como necessidades do projeto, disponibilidade de dados e tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Bowker e Pearson (2002, p. 45-6), “não se suponha que maior é sempre melhor”, pois é possível haver mais informações úteis em um corpus pequeno e melhor planejado, do que em um corpus maior, sem personalização para atender as necessidades da pesquisa. Os autores parecem corroborar a visão de Tymoczko (1998), afirmando que antes de uma preocupação com tamanho ou quantidade, deve-se buscar a verificação de qualidade do corpus em termos de organização, planejamento e do que se quer investigar. Sabendo-se exatamente o que se pretende com determinada investigação, torna-se mais objetiva a criação do corpus e o seu propósito mais bem delimitado. A compilação de textos sem um propósito claro e focado acaba gerando a formação de dados que vão oferecer informações quantitativas de pou-

co valor científico e informativo. A adequação do conteúdo de um corpus deve prevalecer sobre questões acerca de seu tamanho. Dessa forma, garante-se que os dados sejam representativos do uso da linguagem que se deseja investigar, ponto fundamental para a pesquisa e aplicação de corpora (VIANA, 2011).

APLICANDO A TEORIA À INVESTIGAÇÃO

Em um primeiro momento, são selecionados filmes e obras literárias. A princípio, são selecionados livros adaptados para o cinema. Em seguida, surgem as HQ que originaram séries de TV, games que viraram filmes e assim por diante. A partir dessa seleção, são observadas questões culturais que possam ser investigadas a partir de cenas e imagens dos filmes comparadas às legendas, sendo analisadas em seus aspectos linguístico-textuais, considerando as traduções localizadas em termos culturais e temporais e questões de representação e construção narrativa.

Para a criação dos corpora de pesquisa, os critérios são: i) o tipo de texto que seria utilizado (verbal e não verbal); ii) o tamanho do corpus – quantas imagens podem ser suficientes para desenvolver a análise e quantas obras literárias seriam selecionadas; e iii) organização dos corpora de forma paralela, para facilitar a análise e comparação entre legendas (ou sua omissão) e imagens; e do texto original das obras literárias em comparação à tradução.

A partir da criação dos corpora de pesquisa, é aplicada a análise descritiva dos dois contextos de tradução (intersemiótico e

linguístico-cultural), abordando questões que envolvam a prática tradutória e suas implicações para o ensino e formação do tradutor.

AMOSTRAGEM DE CORPORA DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS

Todos os trabalhos listados foram desenvolvidos no POS-LE/UAL/UFMG entre os anos de 2012 e 2017. O último listado terá conclusão até julho de 2018.


TÍTULO DA PESQUISA E ANO ⁴	
ENTRE <i>TERRA SONÂMBULA</i> E <i>SLEEPWALKING LAND</i> : AS (IM)POSSIBILIDADES DA TRADUÇÃO LITERÁRIA (2012-2014)	
DESCRIÇÃO DA PESQUISA	
Estudo descritivo sobre o original e sua tradução, sob a ótica das teorias da tradução e dos estudos culturais, levantando-se questões que implicam língua, sociedade e cultura. O <i>corpus</i> da pesquisa é constituído pela obra literária de Mia Couto, <i>Terra Sonâmbula</i> , escrita originalmente em português, e sua respectiva tradução para o inglês, <i>Sleepwalking Land</i> , realizada por David Brookshaw para a língua inglesa.	
AUTOR(A) E NÍVEL	
Iá Niani Belo Maia (Mestrado)	
TIPO DE CORPUS	
Paralelo	
MODELO	
Aos poucos, eu sentia a nossa família quebrar-se como um pote lançado no chão. Ali onde eu sempre tinha encontrado meu refúgio, já não restava nada. Nós estávamos mais pobres que nunca. Junhito tinha os joelhos escapando das pernas, cansado só de respirar. Já nem podíamos machambar. (p.17)	Gradually, I sensed that our family was breaking apart like a pot hurled to the ground. There where I had always found my refuge, there was nothing left. We were poorer than we had ever been. Juney's knees were popping out of his legs and even breathing tired him. We could no longer tend our crops. (p. 9)

4 As pesquisas concluídas podem ser acessadas na íntegra em http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=Disserta%C3%A7%C3%B5es_Defendidas. Todos os trabalhos foram/são orientados pela autora do capítulo.


TÍTULO DA PESQUISA E ANO										
TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NAS LEGENDAS DE FÃS DO SERIADO GLEE (2014-2016)										
DESCRIÇÃO DA PESQUISA										
Análise da tradução de expressões idiomáticas nas legendas de três episódios da quinta temporada do seriado Glee, da língua inglesa para a língua portuguesa do Brasil, produzida pela equipe de tradutores de legendas de fãs, Griots Team. Observamos as estratégias tradutórias das EI e discutimos as implicações do uso de legendas envolvendo questões culturais e tradutórias, levando em consideração o contexto da cultura brasileira.										
AUTOR(A) E NÍVEL										
Nathalia Leite de Queiroz Sátiro (Mestrado)										
TIPO DE CORPUS										
Multimodal e de listagem de categorias de análise tradutória										
MODELO										
– Porcentagem das categorias										
<table border="1"> <caption>Dados do Gráfico de Pizza</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cat. 1: Tradução literal de EI</td> <td>6,78%</td> </tr> <tr> <td>Cat. 2: Tradução de uma EI por outra</td> <td>40,68%</td> </tr> <tr> <td>Cat. 3: Tradução de EI por paráfrase</td> <td>50,85%</td> </tr> <tr> <td>Cat. 4: Omissão de EI</td> <td>1,69%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentagem	Cat. 1: Tradução literal de EI	6,78%	Cat. 2: Tradução de uma EI por outra	40,68%	Cat. 3: Tradução de EI por paráfrase	50,85%	Cat. 4: Omissão de EI	1,69%
Categoria	Porcentagem									
Cat. 1: Tradução literal de EI	6,78%									
Cat. 2: Tradução de uma EI por outra	40,68%									
Cat. 3: Tradução de EI por paráfrase	50,85%									
Cat. 4: Omissão de EI	1,69%									
Fonte: Elaborado pela autora										
Fonte: Twentieth Century Fox (2014)										

TÍTULO DA PESQUISA E ANO																
JORGE AMADO EM TRADUÇÃO: ESTRANGEIRIZAÇÃO E DOMESTICAÇÃO DE TERMOS CULTURAIS EM <i>GABRIELA, CLOVE AND CINNAMON</i> (2014-2016)																
DESCRIÇÃO DA PESQUISA																
Estudo sobre as traduções de termos culturais em <i>Gabriela, Clove and Cinnamon</i> , tradução de Taylor e Grossman (1962), da obra mais traduzida de Jorge Amado, <i>Gabriela, Cravo e Canela</i> escrita em 1958, a fim de refletir acerca das implicações das traduções de termos culturais em se tratando da representação cultural do Brasil em países de língua inglesa. Por meio dos termos culturais, o leitor de Jorge Amado adentra a cultura regional brasileira, experimenta da culinária, das danças típicas, do sincretismo religioso, da mestiçagem e demais aspectos da vida no nordeste do Brasil.																
AUTOR(A) E NÍVEL																
Sheyla Mayra Araujo Sousa (Mestrado)																
TIPO DE CORPUS																
Imagético, Paralelo e de lista de categorias tradutórias																
MODELO																
Frequência das estratégias de tradução em <i>Gabriela, Clove and Cinnamon</i>																
<table border="1"> <caption>Frequência das estratégias de tradução em <i>Gabriela, Clove and Cinnamon</i></caption> <thead> <tr> <th>Estratégia</th> <th>Frequência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Personagens e posições religiosas</td> <td>~10</td> </tr> <tr> <td>Folclore</td> <td>~10</td> </tr> <tr> <td>Papel Social</td> <td>~8</td> </tr> <tr> <td>Organizações</td> <td>~8</td> </tr> <tr> <td>Cultura Social</td> <td>~10</td> </tr> <tr> <td>Cultura Material</td> <td>~55</td> </tr> <tr> <td>Ecologia</td> <td>~2</td> </tr> </tbody> </table>	Estratégia	Frequência	Personagens e posições religiosas	~10	Folclore	~10	Papel Social	~8	Organizações	~8	Cultura Social	~10	Cultura Material	~55	Ecologia	~2
Estratégia	Frequência															
Personagens e posições religiosas	~10															
Folclore	~10															
Papel Social	~8															
Organizações	~8															
Cultura Social	~10															
Cultura Material	~55															
Ecologia	~2															
<p>1- Gabriela, Cravo e Canela: Seu Nilo se transformava, era todos os santos, era Ogun e Xangô, Oxossi e Omolu, era Oxalá para Dora. Chamava Gabriela de Yemanjá, dela nasciam as águas, o rio Cachoeira e o mar de Ilhéus, as fontes nas pedras. p. 216</p> <p>Gabriela, Clove and Cinnamon: Nilo was transformed into all the gods - Ogun and Xango, Oxossi and Omulu; for Dora he was the great god Oxala. Gabriela was Yemanja, goddess of the sea. p. 382</p>																

TÍTULO DA PESQUISA E ANO
DO CINEMA PARA A HQ: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E ADAPTAÇÃO EM MENINO-ARANHA, DE MAURÍCIO DE SOUSA (2014-2016)
DESCRIÇÃO DA PESQUISA
Análise da construção da personagem Menino-Aranha, na História em Quadrinhos Menino-Aranha, de Maurício de Sousa, publicada em 2012, levando em consideração sua construção imagética e o seu desenvolvimento na narrativa, resultantes dos processos de adaptação e de tradução, por meio do uso de categorias de tradução intersemiótica de Plaza (2013). Ainda, observamos as influências que Menino-Aranha sofre por parte de Cebolinha e <i>Spider-Man</i> , que lhe dão origem e analisamos os efeitos gerados pela tradução intersemiótica e pela adaptação para a criação da paródia e da carnavalização no quadrinho.
AUTOR(A) E NÍVEL
Victoria Maria Santiago de Oliveira (Mestrado)
TIPO DE CORPUS
Corpus Multimodal de imagens estáticas e cenas do filme
MODELO
<p>FIGURA 1 FIGURA 2</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="text-align: center;"> </div> </div> <p>Fonte: (SOUSA, 2012, p. 29)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="text-align: center;"> </div> </div> <p>Fonte: SPIDER-MAN. Direção: Sam Raimi. Produção: Laura Ziskin; Ian Bryce. EUA, Sony Pictures; Marvel Entertainment; 2002. DVD.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>Fonte: (SOUSA, 2012, p. 11)</p>

TÍTULO DA PESQUISA E ANO
DA LITERATURA PARA O CINEMA: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E CONSTRUÇÃO NARRATIVA EM <i>DON QUIJOTE DE LA MANCHA</i> (MIGUEL DE CERVANTES) E EM <i>DONKEY XOTE</i> (JOSÉ POZO) (2015-2017)
DESCRIÇÃO DA PESQUISA
Análise das duas obras, comparativamente, a partir da perspectiva de seus narradores. Entretanto, ao observar a posição daquele(s) que narra(m) a história, parece haver uma variedade em termos de nomenclatura entre pesquisadores da área. Segundo Pedro (2009), a posição do narrador é classificada como foco narrativo, ponto de vista, visão, perspectiva, entre outras denominações. Porém, no que se refere aos estudos literários, há preferência pelo termo “foco narrativo”. Nos estudos sobre cinema, por sua vez, a escolha é pelo termo “ponto de vista”.
AUTOR(A) E NÍVEL
Amanda da Silva Prata (Mestrado)
TIPO DE CORPUS
Multimodal e excertos da obra original
MODELO
DOM QUIXOTE E OS LIVROS DE CAVALARIA

FONTE: DONKEY XOTE. Diretor: José Pozo. Filmax. Espanha. 2007. DVD (85 minutos aprox.), colorido.
<i>En tanto que Sancho Panza y su mujer Teresa Cascajo pasaron la impertinente referida plática, no estaban ociosas la sobrina y el ama de don Quijote, que por mil señales iban coligiendo que su tío y señor quería desgarrarse la vez tercera y volver al ejercicio de su para ellas mandante caballería: procuraban por todas las vías posibles apartarle de tan mal pensamiento, pero todo era predicar en desierto y majar en hierro frío. (CERVANTES, 2004, p. 588)</i>

TÍTULO DA PESQUISA E ANO									
DUAS TRADUÇÕES DE <i>WAITING FOR GODOT</i> PARA O BRASIL: O JOGO DO ABSURDO DE BECKETT DO INGLÊS PARA O PORTUGUÊS (2015-2017)									
DESCRIÇÃO DA PESQUISA									
A pesquisa consiste da análise das duas traduções para o português brasileiro da obra <i>Waiting for Godot</i> (1952), do escritor e dramaturgo irlandês Samuel Becket (1906 – 1989). O objetivo é comparar as escolhas tradutórias para Estratégias do Teatro de Beckett e demais elementos culturais presentes na peça; pontos identificados como problemáticos para o processo de tradução/transporte do texto. Sendo uma obra ‘com mais de um original’, já que foi autotraduzida por Beckett, o objetivo também é considerar a disponibilidade dos originais em francês e inglês para o trabalho dos tradutores.									
AUTOR(A) E NÍVEL									
Joselito Porto de Lucena (Mestrado)									
TIPO DE CORPUS									
Paralelo									
MODELO									
Vladimir “medita” (de acordo com o direcionamento de palco) e cita, de forma descompromissada, os provérbios 13:12 da Bíblia (Vladimir até esquece uma palavra do provérbio e substitui em inglês por “ <i>Something</i> ”):									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>SB, p. 91</th> <th>FR, p. 189</th> <th>FSA p. 192</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>VLADIMIR:</td> <td>VLADIMIR</td> <td>VLADIMIR</td> </tr> <tr> <td>(musingly). The last moment . . . (He meditates.) Hope deferred maketh the something sick, who said that?</td> <td>O último momento... (Medita.) Será demorado mas será bom. Quem disse isso?</td> <td>(sonhador) O último minuto... (Medita) Custa a chegar, mas será maravilhoso.</td> </tr> </tbody> </table>	SB, p. 91	FR, p. 189	FSA p. 192	VLADIMIR:	VLADIMIR	VLADIMIR	(musingly). The last moment . . . (He meditates.) Hope deferred maketh the something sick, who said that?	O último momento... (Medita.) Será demorado mas será bom. Quem disse isso?	(sonhador) O último minuto... (Medita) Custa a chegar, mas será maravilhoso.
SB, p. 91	FR, p. 189	FSA p. 192							
VLADIMIR:	VLADIMIR	VLADIMIR							
(musingly). The last moment . . . (He meditates.) Hope deferred maketh the something sick, who said that?	O último momento... (Medita.) Será demorado mas será bom. Quem disse isso?	(sonhador) O último minuto... (Medita) Custa a chegar, mas será maravilhoso.							

TÍTULO DA PESQUISA E ANO
A CIRCULAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS E HQ ENTRE SÉRIES E CINEMA: UM ESTUDO DE TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA
DESCRIÇÃO DA PESQUISA
estudo descritivo e de levantamento de obras abordando o papel da mídia televisiva e cinematográfica atual como influência para a divulgação de obras que geram novos leitores, desde adolescentes ou leitores ainda mais jovens até leitores com mais experiência. Observando a exibição de séries de TV e filmes, bem como de publicação dos livros que deram origem a tais obras, em mídia televisiva ou cinematográfica, percebe-se o surgimento de um fenômeno de certa forma inverso: livros nas prateleiras de editoras e livrarias que surgem com maior poder de consumo após sua exibição nas telas de TV e cinemas.
AUTOR(A) E NÍVEL
Mariana Assis (PIBIC)
TIPO DE CORPUS
Multimodal
MODELO
Série Revenge: Emily Thorne: Série X Graphic Novel



TÍTULO DA PESQUISA E ANO
ESTUDOS DA TRADUÇÃO: O APAGAMENTO COMO TEMA NARRATIVO E TRADUTÓRIO EM PARA SEMPRE ALICE (2016-2017)
DESCRIÇÃO DA PESQUISA
Observação e investigação das modificações na transposição entre línguas, culturas e mídias, assim como as estratégias tradutórias utilizadas na tradução de <i>Still Alice</i> para <i>Para Sempre Alice</i> . Durante a análise inicial, buscou-se comparar os aspectos linguísticos e visuais presentes nas duas mídias — livros e filme. Para tanto, a fonte de informação é o referencial teórico. Nos resultados parciais, verifica-se que a obra adaptada não pode ser vista como vulgarização de história ou mesmo uma cópia malfeita. Ao contrário, adaptar, na perspectiva da tradução intersemiótica, significa transformar, encontrar correlativos visuais e auditivos para aquilo antes presente apenas nas palavras.
AUTOR(A) E NÍVEL
Estêvão Renovato Silva de Lima (PIBIC)
TIPO DE CORPUS
Multimodal
MODELO



TÍTULO DA PESQUISA E ANO
<i>DOWNTON ABBEY</i> : UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ENUNCIATIVOS ATRAVÉS DE LEGENDAS OFICIAIS E DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (2016-2018)
DESCRIÇÃO DA PESQUISA
Investigação das legendas em quatro episódios da primeira temporada da série <i>Downton Abbey</i> a fim de observar como a tradução intersemiótica pode compensar os limites da transposição da linguagem oral para legendas em português brasileiro dos enunciados proferidos pela personagem Lady Violet, a Condessa Viúva de Grantham. Para alcançar esse objetivo delineamos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar como se dá a caracterização da personagem Lady Violet à luz da tradução intersemiótica; (ii) avaliar se a linguagem não verbal está em coesão com a linguagem verbal na transposição dos enunciados da personagem Lady Violet; e (iii) discutir como a linguagem não verbal pode determinar as implicações semântico-pragmáticas nos enunciados traduzidos da personagem em questão.
AUTOR(A) E NÍVEL
Rossana Paulino de Luna (Mestrado)
TIPO DE CORPUS
Multimodal
MODELO
RECORTE DA CAPA DO DVD DA 1ª TEMPORADA DE <i>DOWNTON ABBEY</i>

Fonte: < http://covers.box.sk/newsimg/dvdmov/max1350506269-front-cover.jpg >

REFLETINDO SOBRE TRADUÇÃO E TECNOLOGIA COMBINADAS A PRÁTICAS PARA REPRESENTAÇÃO CULTURAL E ENSINO DE TRADUÇÃO

Pesquisadores da área de Estudos da Tradução, consolidados ou em iniciação, têm se esforçado para apresentar modelos variados de tradução verbal e não verbal para comprovar a eficácia do uso de tradução em mídias diversas e reforçar as teorias discutidas e descritas, com o intuito de buscar respostas e sugestões de como auxiliar o tradutor em formação a se tornar um profissional conhecedor de aspectos e possibilidades tradutórias, fazendo melhor uso de seu conhecimento e técnicas tradutórias, línguas e linguagens. Pensando nesses pontos e mantendo o foco no ambiente de ensino e pesquisa na área dos Estudos da Tradução, volto a afirmar a importância de envolver o aprendiz de tradução em um trabalho de análise das línguas envolvidas no processo por um ângulo mais abrangente, não reprimindo o aprendiz em sua forma de pensar e trabalhar as línguas e possibilidades de tradução.

O mostruário de compilação e construção de corpora, apresentando a evolução das narrativas fílmicas e o trabalho minucioso na tradução textual aqui apresentados, a partir de um estudo envolvendo a Tradução Intersemiótica e a representação cultural, demonstra como a seleção de imagens é organizada em uma sequência fílmica lógica e, quando necessário, fazendo uso de legendas, que auxiliam a compreensão do desenrolar das narrativas selecionadas, sendo possível perceber a evolução psíquica das personagens, refletida nas imagens. No contexto fílmico associado à Tradução Intersemiótica, ele-

mentos específicos das imagens constroem relações lógicas que geram a interpretação da narrativa fílmica e a construção de legendas. Além disso, como colocado por Linde e Kay (1999), a diversidade cultural do cinema representa um desafio a ser vencido pelo tradutor, que lida com competências linguísticas e competências tradutórias, auxiliando-o no trabalho de distinção entre língua e linguagem. Assim sendo, a significação construída em contexto fílmico é expressa por diversos sinais, evocando a representação mental do espectador, que busca sentidos na construção desenvolvida em tela.

AGRADECIMENTO

Agradecemos à CAPES, em seu Programa de Demanda Social, pelo financiamento das pesquisas em nível de Mestrado, e à UFCG/CNPq, pelo financiamento dos Projetos de Iniciação Científica.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J.; MARIE, M. **A Análise do Filme**. Trad. Marcelo Félix. Lisboa: Edições Texto & Grafia Ltda, 2004.

BOWKER, L.; PEARSON, J. **Working with specialized language: a practical guide to using corpora**. London: Routledge, 2002.

CINTAS, J. D.; REMAEL, A. **Audiovisual Translation: Subtitling – Translation Practices Explained**. UK: St. Jerome. 2010.

GUTT, Ernst-August. “Translation as Interlingual Interpretive Use”. In: Venuti, Lawrence (ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000. p. 376-396.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, Lawrence. (ed.). **The Translation Studies Reader**. London & New York: Routledge, 2000 p. 113-118.

KATAN, D. **Translating Cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2004.

KELLY, D. (2005). **Translation Practices Explained: A Handbook for Translator Trainers**. Manchester: St. Jerome.

LINDE, Z.; KAY, N. **The Semiotics of Subtitling**. UK: St. Jerome. 1999.

LUND, K. The importance of gaze and gesture in interactive multimodal explanation. **Language Resources and Evaluation**. 41(3), 2007, p. 289-303.

MALMKJAER, K. (1998). **Translation and language teaching**. Language teaching and translation. UK: St. Jerome, 1998.

OLOHAN, M. **Introducing Corpora in Translation Studies**. London and New York: Routledge, 2004.

_____. **Intercultural Faultlines: Research Models in Translation Studies 1: Textual and Cognitive Aspects**. Manchester: St. Jerome, 2000.

OUSTINOFF, M. **Tradução: História, teorias e métodos**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. 2011.

PIERCE, C. S. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PLAZA, J. Tradução Intersemiótica. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SARDINHA, T. B. 'Corpora Eletrônicos na Pesquisa em Tradução.' **Cadernos de Tradução**, IX, 2002, pp. 15-59.

SELIGMANN-SILVA, M. **O Local da Diferença**: Ensaio sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: Editora 34 Ltda. 2005.

VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London/NY: Routledge, 2000.

TYMOCZKO, M. Computerized corpora and the future of Translation Studies. **Meta XLIII**, 4, 1998, p. 01-15.

UZAR, R. S. (2002). A corpus methodology for analysing translation. **Cadernos de Tradução IX**, 9, 2002, p. 237-265.

VIANA, V. **Linguística de Corpus**: conceitos, técnicas & análises. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010, p. 25-96.

_____. **Verbos Modais em Contraste**: análise de corpus da escrita de universitários em inglês. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WILLIAMS, J. and CHESTERMAN, A. **The map**: a beginner's guide to doing research in Translation Studies. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

ZANETTIN, F. Parallel Corpora in Translation Studies: Issues in Corpus Design and Analysis. In: OLOHAN, M. **Intercultural Faultlines**: Research Models in Translation Studies I: Textual and Cognitive Aspects. UK: St. Jerome, 2000, pp. 105-118.

SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO ¹

MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA
JOSILENE PINHEIRO-MARIZ²

INTRODUÇÃO

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.*

Fernando Pessoa

Participar da presente coletânea de textos provoca um sentimento paradoxal, ao trazer-nos satisfação por visitar trabalhos orientados e, ao mesmo tempo, preocupação; ao nos depararmos com uma coletânea que poderá evidenciar um percurso talvez inesperado. Mesmo assim, corremos o risco por entender que o conjunto de trabalhos revisitados poderá sinalizar que os caminhos

1 As informações a serem apresentadas foram, inicialmente, organizadas para o Fórum de Pesquisa em Linguagem e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), realizado em novembro de 2016. Contudo, reflexões adicionais foram acrescentadas para o propósito do presente texto.

2 Professores permanentes do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

até então trilhados reafirmam interesses de pesquisa comuns, mas também podem trazer à baila algumas evidências dignas de reflexão – é nesse sentido que o presente texto é construído.

A proposta de apresentar uma retrospectiva dos trabalhos na área de Ensino de Línguas Estrangeiras (ELE) do POSLE mostrou ser paradoxal, como já explicamos e, também, complexa pela necessidade de encontrar um fio condutor para a coletânea. Precisávamos ter em mente um tratamento com os trabalhos realizados que sinalizasse não apenas a especificidade das pesquisas em LE realizadas no POSLE, mas também contribuísse, de maneira teórica ou aplicada, para os rumos a serem tomados a partir de tal retrospectiva, uma vez que compreendemos ser esse a essência do trabalho retrospectivo.

Diante de tal desafio, optamos por organizar nossa abordagem com vistas a mostrar a maneira pela qual os dados investigados nos trabalhos produzidos foram ordenados, ou seja, de modo metalinguístico, nossa organização central para a produção do presente texto se valerá das organizações apresentadas nos trabalhos produzidos na linha ELE, que vigorou até 2016.

Essa análise retrospectiva das dissertações do POSLE nos remete à inspiradora reflexão de Alves (2012) sobre o trabalho de educadores comparado com remadores de um barco. Na verdade, o educador remete à discussão de C. Wright Mills, que,

comparou a situação dos cientistas à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o

barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência. (ALVES, 2012, p. 117).

Essa instigante comparação nos encoraja a refletir sobre os rumos de nossas pesquisas para que consigamos definir a qual destino pretendemos levar o nosso barco. A metáfora dos remadores nos faz pensar que há muitas direções possíveis dentro do universo dos estudos linguísticos e literários. Como demonstraremos mais adiante, os interesses de pesquisa dos docentes sinalizam para diversos caminhos, exploram e ocupam diferentes nichos – algo esperado de um programa que pretende ser agregador e dinâmico. Contudo, precisamos ter em mente algumas linhas mestras para que não fiquemos apenas extenuados de tanto remar. Mas, mesmo antes de pensarmos na finalidade de nossas pesquisas ou onde chegaremos, é interessante arrazoar sobre os cientistas que, comparados aos remadores em uma galera, “todos suados”, transpiram. Isto é, vivenciam diariamente, um diálogo com o seu entorno, trabalhando constantemente, renovando as suas verdades, enfim, arrefecendo a transpiração: suando. E sobre a finalidade? Por que remam tanto? Essa situação não nos passaria a ideia de que, de fato, ninguém sabe onde o barco vai parar? Não. A resposta é negativa, ninguém sabe o porto ancoradouro, todavia, há uma subjacente certeza de que o avanço é um fato. Daí, a encontrar o porto, em muitas circunstâncias, por certo não é de nossa alçada, afinal, desenvolvemos as nossas pesquisas em um contexto em que pesquisas em educação não são investimento, mas sim, gastos.

Então, como remadores de uma grande galera, recebemos os remos e remamos, juntos, suamos e flutuamos sobre o mar, como o Sísifo, recomeçando a cada dia, suando, arrefecendo a transpiração sobre o mar. A deriva é temida e por essa razão, é preciso continuar, como nos diria, em *Mar Português*, o poeta lisboeta, Fernando Pessoa: *Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor*. Por acaso, não é isso que buscamos? A cada dia, remamos um pouco rumo ao nosso Bojador. Evidentemente, poderíamos mergulhar nessa analogia de modo mais detalhado, posto que a vemos como uma imagem perfeita para ilustrar as nossas buscas do desconhecido que, por certo, esconde belezas a serem exploradas; no entanto, a nossa intenção em discutir as nossas “remadas” no POSLE nos conduzem a ancorar as nossas reflexões neste texto que busca registrar a memória dessa jovem história.

Assim, o presente texto estrutura-se de forma a apresentar, primeiramente, informações básicas sobre os docentes de LE vinculados ao POSLE. Em seguida, detalhamos os procedimentos adotados para a organização do nosso levantamento, relacionando-os com uma base teórica de investigação. Nessa fase, deste texto, procuramos trazer ao leitor noções teórico-metodológicas que dão ancoragem suficiente para o *savoir-faire* científico concernente às categorias de análise das dissertações orientadas. Essas reflexões são imprescindíveis, por ser esta uma das mais relevantes dificuldades dos pesquisadores, sobretudo quando estão no campo, logo, com certa dificuldade de se distanciar da pesquisa para, então, identificar as categorias a serem analisadas. Apresentamos tais reflexões com base em pesquisadores que delinham e descrevem o que seriam e como podem ser tratadas as categorias analíticas dos trabalhos

realizados; e, por fim, apresentamos nossas considerações e implicações acerca dos resultados destas ponderações.

OCEANOS NAVEGADOS OU ESTUDOS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO POSLE

A linha de pesquisa em Línguas Estrangeiras no POSLE foi criada em 2010, embora já houvesse uma docente de língua inglesa atuando no programa desde 2005. Durante o período referente ao levantamento, de agosto de 2008 a novembro 2016, foram defendidas 35 dissertações³. Levando-se em conta que o Programa possuía outro perfil, atuávamos até 2016 na linha de pesquisa Ensino de Línguas Estrangeiras (ELE), que era vinculada à área de concentração intitulada Ensino/Aprendizagem de Língua e Literatura. Nesse mesmo ano, o Programa foi redesenhado e passou a ter duas áreas de concentração: Estudos Literários e Estudos Linguísticos, com quatro linhas de pesquisa: ensino de literatura e formação de leitores; práticas leitoras e diversidade de gêneros literários; ensino de línguas e formação docente e práticas sociais, históricas e culturais de linguagem.

Nos seus primórdios, a linha contava somente com professores atuantes na Língua Inglesa; assim, a primeira defesa de dissertação na área de ELE no POSLE ocorreu em 2008, sob a orientação da professora de língua inglesa, Neide de Fátima

³ Estamos considerando as dissertações efetivamente defendidas dentro do período de dez anos de existência do POSLE (2006-2016), para o propósito do presente livro. Contudo, conforme explicitaremos adiante, a primeira dissertação em ELE no programa ocorreu em 2008. As informações sobre as dissertações foram extraídas em: http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/P%C3%A1gina_principal Acesso em: 20.11.16.

Cesar Cruz, que orientou outras seis dissertações enquanto esteve vinculada ao POSLE. Outra contribuição importante para a área de ELE foi dada pela professora Maura Regina da Silva Dourado, da Universidade Federal da Paraíba, também na área de língua inglesa, tendo orientado uma dissertação. Em 2009, as professoras Josilene Pinheiro-Mariz, de língua francesa, Sinara de Oliveira Branco e o professor Marco Antônio Margarido Costa, ambos de língua inglesa, passaram a compor o quadro de professores de LE do POSLE e, até o momento, estão vinculados ao Programa, totalizando 28 orientações concluídas.

Ao longo desses anos de “remadas” no POSLE, embora a linha tenha assumido a identidade de ELE, não houve uma restrição ao ensino puramente metodológico. O grupo de professores trabalhou, por vezes, transversalmente, haja vista que os professores atuam em LE, com foco na literatura, com o olhar voltado para a tradução e na análise do discurso e a formação de professores como área de interesse. Essa quase transmutação de campos permitiu um profícuo diálogo com campos de ensino de línguas dentro, porém, de uma diversidade necessária para a formação de novos pesquisadores e fortalecimento da linha de pesquisa.

Dentre essas pesquisas que apontam para essa diversidade, sem divergências, podemos destacar como principais interesses dos docentes: fonética e fonologia e gêneros textuais no ensino da ILE (inglês como língua estrangeira), domínios de pesquisa iniciados com as duas professoras de língua inglesa que atuavam no POSLE, nos primeiros anos desta área. Com a entrada dos três professores cujas pesquisas dão enfoque à tradução, formação de professores e literaturas estrangeiras, a linha foi reconfigurada, expandindo-se e dialogando com outros domínios.

Dentre esses campos que reconfiguraram a linha ELE, tem-se por exemplo, as pesquisas no campo dos Estudos da Tradução. As orientações nesse domínio buscaram averiguar as relações entre Tradução e Cultura; considerando também, nesse campo, a Tradução Intersemiótica e Cinema e Ensino de Tradução. Nesse espaço, um total de 35 dissertações foram defendidas entre 2008 e 2016. As pesquisas nos estudos da Tradução têm hoje um novo interesse e voltam-se para os estudos da Representação Cultural e da Semiótica, especialmente na tradução de multimídia. As pesquisas de Tradução enfocam, hoje, muito mais questões culturais e seu papel na formação e transformação das sociedades.

Ainda dentro dessa indispensável renovação da linha, a ELE ampliou seu campo ao trazer para o âmbito do ensino de línguas, as literaturas/culturas estrangeiras. Assim, as pesquisas ligadas às literaturas estrangeiras no âmbito do ensino de línguas/culturas estrangeiras (LE e L2) buscaram investigar a obra literária enquanto fenômeno que propicia diálogos trans-territoriais e interculturais. Um aspecto que merece destaque é que a obra literária é estudada assumindo-se também o não cânone; daí, portanto, as dissertações terem como objeto de estudo, obras literárias em suas diversas materializações/linguagens, tais como cinema, quadrinhos, canção, apenas para citar algumas. Levando em consideração esse contexto, os estudos nesse campo priorizaram a análise da produção de escritoras contemporâneas, além do mais tem-se focado em novas práticas na formação de leitores literários, dentre as quais, destaca-se a Intercompreensão de Línguas Românicas, enquanto um caminho que, assim como a obra literária, permite aberturas para horizontes diversos.

Completando esse quadro, as pesquisas em Análise de Discurso e em Linguística Aplicada repousaram seu olhar também e muito especialmente, na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa e Formação de Professores de Língua Inglesa. Nesse âmbito, tais investigações têm confluído seus interesses, atualmente, para as pesquisas que de alguma forma contribuam com e para as teorias de letramentos, destacando-se o letramento crítico, os multiletramentos, a multimodalidade e o letramento digital na formação de docentes de língua inglesa, assim como no desenvolvimento de novas epistemologias e metodologias decorrentes de tais teorias.

Foram, portanto, quase dez anos em que os pesquisadores dessa linha navegaram por mares em busca do “além do Bojador”. Ressalte-se que todas as mudanças sofridas ao longo desse período foram, por certo, necessárias e contribuíram para a formação de trinta e cinco mestres que, hoje, atuam em escolas do setor público e do privado, além de exercerem a profissão em Institutos Federais, Universidades Federais e Estaduais; outros desses professores continuam a caminhada na pós-graduação ou como estudantes de Programas de Pós-Graduação como doutorandos, no Brasil e no exterior. O que ressalta a relevância do Programa para a região.

REFINANDO O LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM LE NO POSLE

Conforme foi esclarecido anteriormente, contabilizamos 35 dissertações defendidas na linha ELE. Após decisão de

analisar tais trabalhos com base nas categorias analíticas neles expostas, com o objetivo de construir uma contextualização para avaliar tais categorias, optamos, primeiramente, por levantar os tipos de temas mais recorrentes nessas dissertações como também as classificações das pesquisas quanto ao tipo de objetivo e quanto aos procedimentos adotados.

Iniciando por esse segundo critério preliminar, com base nas informações expressas nas dissertações⁴, em relação aos objetivos gerais, encontramos 12 pesquisas que se classificam como descritivas; 1 explicativa e 1 exploratória. Em relação aos procedimentos adotados, 10 trabalhos apresentam-se como etnográficos; 9 como pesquisa-ação; 4 como bibliográficos; 3 como documental; e, por fim, 1 trabalho para cada uma das classificações a seguir: pesquisa de campo; pesquisa-participante e estudo de caso.

Em relação aos temas abordados nas dissertações defendidas na linha ELE, foram orientados trabalhos voltados para: ensino de língua/literatura; ensino de língua/cultura; intercompreensão, tendo como objeto, as canções; interculturalidade e leitura, livro didático abordando, sob essa ótica, as línguas francesa, espanhola e inglesa, deixando-se também registrado, o trabalho em língua portuguesa para a estudantes inscritos na Educação de Jovens e Adultos. Nos estudos da língua inglesa, os temas recorrentes foram: autoestima; compreensão oral; formação reflexiva; leitura; leitura multimodal; letramento crítico; produção oral; TIC (tecnologia da informação e da comunicação; tradução (expressões idiomáticas; termos culturais; LD-ESP;

⁴ Esclarecemos que nem todas as dissertações adotam as classificações aqui apresentadas.

conto; romance; intersemiótica). Os trabalhos sobre língua espanhola⁵ investigaram, de um modo geral, a respeito da relação língua/literatura no ensino de LE, investigações sobre livro didático; tradução intersemiótica e formação de professores.

As pesquisas voltadas para o ensino da língua francesa também tocam nesses temas supracitados, o que revela um cuidado com a harmonia das reflexões sobre esses temas tão necessários e, porque não, indispensáveis para o ensino de LE, sobretudo quando se trata de um Programa de Pós-Graduação que atua como agente transformador em uma região que carece de professores com uma formação crítica, de modo a atuarem em seus espaços de ensino como agente de mudança.

CATEGORIAS DE ANÁLISE: DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Todas essas questões e/ou abordagens, – por assim dizer –, gerais, descritas até aqui constituíram-se no combustível para nos alimentar enquanto “remadores” nesse grande mar dos estudos e das análises em LE. Assim, compreendendo que o modo de perguntar, em pesquisas, pressupõe que o pesquisador tenha um marco teórico prévio, as nossas investigações foram ancoradas em questões-problemas, uma vez que sob o nosso olhar é dessa forma que se produz certa **ordenação do que se quer estudar**. Portanto, de um modo geral, chegamos

⁵ Como não havia professores de espanhol no POSLE, no período em questão, esclarecemos que os trabalhos foram orientados pelas professoras Josilene Pinheiro-Mariz e Sinara de Oliveira Branco, na maioria dos casos, com coordenadores de outros programas de pós-graduação.

às categorias de análise, identificando-as a partir das questões norteadoras. (BALDISSERA, 1998).

Para melhor situar as nossas reflexões, faz-se necessário trazer à discussão a definição das categorias de análise, devendo-se minimamente definir **linhas orientadoras** para a análise, assim como nos assinala Queiroz (1988), citado por Marsiglia (2006, p. 396). Ratifique-se que para o pesquisador chegar ao objetivo, é importante que todo o material seja lido mais de uma vez e transcrito, bem como identificar as categorias de análise nos demais documentos selecionados para a pesquisa. Isto é, **as questões que aparecem no material coletado** e como os pesquisados se posicionam frente a eles são indispensáveis para o andamento da pesquisa. Logo, nesse viés, observamos tal procedimento pela ótica de Marsiglia (2006, p. 396), ao lembrar que “[A]s categorias de análise são os **recortes** a partir dos quais o material coletado no campo será analisado”.

Ainda nessa esteira, é importante ressaltar que **categorias** são conceitos **classificatórios**, haja vista que se constituem como termos plenos de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma **hierarquizada**. Ora, todo ser humano classifica a sociedade e os fenômenos que vivencia. Por vezes, diz-se que o homem tem necessidade de colocar em gavetas ou prateleiras, os fatos da vida; assim é como se faz com os estilos literários ou fenômenos linguísticos. O cientista age com bastante cuidado e de maneira diferenciada, pois cria sistemas de categorias buscando encontrar **unidade na diversidade** e produzir explicações e generalizações. (MINAYO, 2014, p. 178). Esse é, muito provavelmente, um dos maiores desafios do pesquisador, pois o diverso, em muitas das circunstâncias,

parece mais evidente que a unidade; e, é nesse contexto, que se faz necessária uma maior atenção em busca, não de uma heterogeneidade, mas, de harmonia nas pesquisas desenvolvidas por uma linha dentro do âmbito do Programa.

Mas, como podem ser estabelecidas as tais categorias? Para que as informações possam ser adequadamente analisadas, faz-se necessário **organizá-las**, o que deve ser feito mediante seu **agrupamento** em um número aleatório de categorias. Em muitas situações, o estabelecimento de categorias é uma tarefa desafiadora; no entanto, em outras, trata-se de uma atividade bastante simples, como no caso das investigações que tiveram os dados obtidos a partir de instrumentos padronizados. [...] Por exemplo, em uma pesquisa em que os entrevistados tinham 12, 17, 24, 32, 45, 62 e 74 anos de idade, o agrupamento dos indivíduos pode ser feito nas seguintes categorias por faixa etária: “menores de 18 anos”, “entre 18 e 60 anos” e “maiores de 60 anos”. O que não se pode prescindir é que as categorias sejam suficientes para incluir todas as respostas, sendo organizadas de forma tal que **não seja possível colocar uma determinada resposta em mais de uma categoria**. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 81).

Conforme já sinalizamos anteriormente, identificar as categorias de análise em qualquer pesquisa é, por certo, um dos momentos mais delicados do percurso de uma pesquisa científica. Com as nossas, esse momento foi, ao longo de toda essa história, aquele momento de sensibilidade, delicadeza e força, o que confirma esse aparente contraste da unidade na diversidade. Entendemos que o pesquisador deve ser sensível para identificar em quais categorias os seus dados podem ser classificados, trabalhando-os de maneira delicada como, de fato,

um construto, um elemento que faz parte de um conjunto; e, a força é indispensável, pois não são raros os momentos em que caberia a poética pessoana: *Quem quer passar além do Bojador/ Tem que passar além da dor*.

AVALIANDO AS CATEGORIAS DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM LE NO POSLE

Então, partindo-se dessa realidade, no que diz respeito às categorias de análise das dissertações por nós orientadas, ao longo dessa dezena de anos, buscamos uma forma de ordená-las de modo que se pôde identificar a partir de uma averiguação, que emergiram três grandes grupos de categorias analíticas nas dissertações defendidas em LE no POSLE. No primeiro grupo, encontramos seis dissertações que foram organizadas de modo a valorizar os resultados atingidos; ou seja, de acordo com nossa compreensão sobre o conceito teórico de categorias, esse primeiro grupo apresenta uma categorização alinhada com o conceito em si.

Para exemplificação desse primeiro grupo de categorias, destacamos uma dissertação cujo objetivo era avaliar em que medida o livro didático (LD) adotado em um estado nordestino se alinhava com um documento norteador do currículo educacional desse mesmo estado. Conforme análise do pesquisador⁶, emergiu da sua investigação uma categoria central, que foi intitulada *Formas de construção da cidadania*, desdobrada em duas

⁶ Salientamos que nossa opção por “pesquisador” não designa exatamente um ex-mestrando do sexo masculino.

subcategorias assim nomeadas: a) *Momentos de discussão sobre temas socioculturais*; b) *Momentos de protagonismo [do aprendiz]*.

Nessa primeira dissertação, o pesquisador entendeu que o alinhamento do LD analisado com o documento norteador do contexto estadual se deu por meio de formas de construir a cidadania do aprendiz. Tais formas priorizavam, primeiramente, a discussão de temas socioculturais (inclusão social, diversidade sociocultural e linguística etc.), como também a execução de atividades linguísticas voltadas para o desenvolvimento de competências capazes de tornar o aprendiz engajado no mundo ao seu redor e transformador da sociedade em que vive (por isso o protagonismo). Pode-se compreender o porquê de, neste caso, a categorização estar alinhada com o conceito em si. Em outras palavras, o pesquisador criou categorias que evidenciaram os resultados da sua análise, encontrando assim, “unidade na diversidade” (MINAYO, 2014, p. 178).

O segundo grupo compreende dez trabalhos que foram norteados por uma organização de modo a evidenciar as próprias categorias teóricas mobilizadas nas pesquisas. Tomemos como exemplo ilustrativo desse segundo grupo uma pesquisa voltada para a identificação de concepções de leitura presentes no material didático utilizado em um contexto educacional investigado, bem como nas aulas ali observadas. Nesse caso, a opção do pesquisador foi organizar sua análise de modo a evidenciar as: a) *Práticas de letramento no LD* e b) *Práticas de letramento nas aulas*.

Conforme pôde-se perceber na dissertação em questão, a investigação deu-se com base em duas perspectivas teóricas, a saber: 1) do letramento e em conceitos a ele associados, tais

como: modelos de letramento, práticas e eventos de letramento⁷, bem como, 2) perspectivas teóricas de leitura (interacional, discursiva etc.). As categorias apresentadas pelo pesquisador (*Práticas de letramento no LD* e *Práticas de letramento nas aulas*) não são criações a partir da sua interpretação dos dados, pois, entendemos, tratar-se de uma transformação de categorias teóricas em analíticas. Ou seja, o conceito de prática de letramento, apresentado como uma forma de usar a leitura e a escrita em uma situação específica⁸ serviu como maneira de “agrupamento”, nos termos de Gerhardt e Silveira (2009, p. 81), dos resultados da análise, o que não torna evidente o trabalho analítico do pesquisador propriamente dito e sim a visão teórica já constituída dos autores apresentados na fundamentação teórica da dissertação.

Por fim, o grupo mais significativo em termos de quantidade de trabalhos foi o que deu suporte a dezenove dissertações, que se organizam de forma a valorizar ações processuais na análise dos dados. Para exemplificar, trazemos uma dissertação cujo objetivo principal é contribuir com a elaboração de material didático com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN (BRASIL, 1998). Para tanto, o pesquisador elaborou uma sequência didática explorando o gênero reportagem, organizando sua análise da seguinte forma: a) Atividades de leitura enfocadas na sequência didática; b) Contribuições da sequência didática para a melhoria do ensino de leitura em reportagem; e, por fim, c) Avaliação da sequência didática.

7 Esclarecemos que o autor da dissertação em destaque mobilizou os trabalhos de Street (1984), Barton (2007), Barton e Hamilton (2000), entre outros, que não serão detalhados no presente texto por não ser nosso propósito.

8 Nesse momento da dissertação, o pesquisador também remete a Barton (2007).

A nosso ver, a referida organização salienta um procedimento didático-pedagógico realizado durante a pesquisa. Ocorre, inicialmente, um levantamento de como as atividades executadas na sequência didática (SD) atenderam aos três tipos de conhecimentos (de mundo, de tipos de texto e sistêmico) detalhados nos PCN. A seguir, o pesquisador volta-se para a análise de como a SD contribuiu para o ensino de leitura, destacando aprimoramentos dos aprendizes no trato com a leitura de reportagem (reconhecimento da organização textual, familiaridade com o tema tratado e engajamento discursivo). Por fim, avalia os aspectos positivos e as limitações das atividades, assim como o desempenho dos alunos durante o desenvolvimento da SD. Essa ordenação (BALDISSERA, 1998) pensada na dissertação desse terceiro grupo, assim como os demais dezoito trabalhos nessa categoria, evidenciam uma sequencial que remete, como salientamos, não apenas a um procedimento didático-pedagógico do pesquisador, mas, essencialmente, a um procedimento metodológico, que acaba por provocar um efeito de que com um pouco mais de tempo e, uma conseqüente, expansão da reflexão, poderia se chegar talvez a outro tipo de organização que pudesse dar maior destaque aos resultados propriamente ditos.

Como o leitor pode observar, não é nenhum exagero utilizar aqui as palavras de Alves (2012), comparando a nossa situação, enquanto cientistas, à de “remadores, no porão de uma galera”. Ao longo destas ponderações, recorreremos diversas vezes a essa imagem, mas, em nenhum momento demos ênfase a esse porão. Então, o que seria ele nesse contexto? Evidentemente, pensar em fazer pesquisa em qualquer domínio, na nossa atual conjuntura nacional, mereceria muitas outras considerações em muitos outros vieses; todavia, focaremos nos

nossos bastidores, – o porão –, do POSLE/UECE. Remar nesse porão é trabalhar com vinte e quatro meses para realizar créditos, fazer a pesquisa propriamente, construir categorias de análises, considerando que muitos de nossos trabalhos tiveram que passar pela Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) local e, só após o resultado da CEP, a intervenção em sala de aula ou observação, ou qualquer outro caminho para a geração de dados ancorada em contato com humanos.

Mas, o nosso porão está em uma galera, um espaço mais amplo no qual está inserido o nosso Programa e isso quer dizer que nesse âmbito está também a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que dá suporte aos Programas que impactam as suas realidades, como o POSLE. O nosso programa, por vezes, equivocadamente entendido como mestrado profissional, dado o seu formato, nada mais é que um Programa que tem o olhar voltado para a Linguística Aplicada, tanto nos trabalhos de Língua, quanto nos de Literatura, daí esse viés para o Ensino.

Nesse contexto, a nossa linha de LE no POSLE, de certa forma, teve a maioria de seus trabalhos confluindo para o Ensino, com temáticas que abordavam esse domínio. Não raro, observou-se que nessa linha do programa, trabalhava-se “o mesmo”, entretanto, cabe destacar que o formato do Programa é direcionado aos estudos para a sala de aula, de alguma forma.

Assim, este capítulo ressalta o tipo geral de pesquisa realizada em LE no POSLE; além do mais, um de nossos principais intentos é destacar como tais resultados impactam a sociedade na qual o Programa está inserido, impactando também os rumos das pesquisas em LE no POSLE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de dar uma pausa nestas reflexões, uma vez que, pensar a respeito dessa realidade, resgatar a memória ou coisas do tipo não têm fim, este capítulo que intitulamos: *Sobre o ensino de língua estrangeira no mestrado em linguagem e ensino da UFCG* retoma, em linhas gerais, a história desta linha. Ao se fazer esse resgate necessário, as dificuldades, as limitações e as implicações subjazem a essa história e à história de trinta e cinco mestres formados pelo Programa, sob a orientação dos professores desta linha.

Com o seu novo design, iniciado em 2017, pode ser que o Programa propicie um novo tipo de organização das categorias, visto que de cabeça formatada para pensar de modo processual e linear, pode-se valorizar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de LE de outras formas, padronizando, talvez, a classificação da pesquisa. Não se pode deixar de ratificar que a construção de categorias de análise em qualquer nível de pesquisa é um dos momentos mais delicados para o desenvolvimento de uma pesquisa, pois quando bem identificadas/construídas podem evidenciar os resultados obtidos, estimulando e alimentando as análises.

Neste resgate histórico, observamos que houve um significativo aumento de pesquisas voltadas para processos de ensino/aprendizagem com ênfase na LE como forma de interação, o que reforça a necessidade de se discutir, pesquisar, investigar os tais processos concernentes ao ensino e à aprendizagem de LE. Então, nas palavras de Fernando Pessoa, poderíamos dizer

que as remadas não foram ao léu, pois é o próprio poeta que responde a pergunta: “valeu a pena”?

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.

(Fernando Pessoa, 1934. *Mar Português*, **Mensagem**)

Assim, resta-nos dizer que como “grandes almas”, entendemos que não somente valeu, como tem valido a pena acreditar que um Programa jovem, de uma universidade fora do eixo das capitais e dos grandes centros pode dar suporte a jovens pesquisadores que têm interesse em investigar temas ligados ao ensino de línguas estrangeiras. Quando pensamos nesse grande mar dos estudos e das análises em LE, miramos na ótica da poética pessoana, com o apoio de outro importante nome das Letras que é Roland Barthes, pois para esse semiótico e pensador, o texto, sobretudo o literário é como um céu raso e, ao mesmo tempo, profundo. De fato, quando olhamos para um céu estrelado, o que nos aparece é algo plano de pontilhados; mas, para os astrônomos, esse céu é pleno de distâncias e significados, de uma riqueza que não se consegue ver a olhos nus, daí a necessidade de lentes, das “remadas”, de orientações, leituras.

Encerramos as nossas considerações *Sobre o ensino de língua estrangeira no mestrado em linguagem e ensino da UFCG* com olhos no Céu e nos Mar, uma vez que ambos são belos e desafiadores, cheios de riquezas não visíveis a olhos nus, carecendo de sensibilidade e coragem para remar “além da dor”. Mesmo que por vezes, nos pareça uma atitude sisífica, é preciso

acreditar que a máxima popular: “nada como um dia atrás do outro” significa remar por mares desconhecidos, olhando para um céu estrelado, mesmo que em uma galera.

Acreditamos que cada novo dia traz uma nova experiência vivenciada nos diálogos com os nossos orientandos, com os colegas, nas trocas feitas com membros das muitas bancas de defesa de dissertações realizadas no POSLE. Para além do mito do Sísifo, é nosso interesse recomeçar na tentativa de encontrar caminhos, respostas e, por que não, soluções para as nossas inquietações enquanto pesquisadores em constante formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BALDISSERA, A. Projeto de pesquisa: indicações para sua elaboração. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 4, n. 3, p. 101-108, novembro/1998.
- BARTHES, Roland. **S/Z**. Paris : Ed. Seuil, 1976
- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Blackwell Publishing, 2007.
- _____.; HAMILTON, Mary. Literacies Practices. In. BARTON, D., HAMILTON, M. e IVANIC, R. **Situated Literacies**: reading and writing in Context. London: Routledge, 2000.
- BRASIL. MEC *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua inglesa*. **Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: SEF, 1998.
- CAMUS, Albert. **Le mythe de Sisyphe**. Paris: Folio, 1982.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni Marsiglia. Orientações Básicas para a Pesquisa. In: Ana Elizabete Mota; Maria Inês Souza Bravo; Roberta Uchôa; Vera Maria Ribeiro Nogueira; Regina Marsiglia; Luciano Gomes; Marlene Teixeira. (Org.). **Serviço Social e Saúde**: Formação e Trabalho Profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 383-398.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Editora Guerra & Paz, 2018.
- STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

OS ESTUDOS DO DISCURSO NO POSLE-UFCG: TENDÊNCIAS DE PESQUISA

WASHINGTON SILVA DE FARIAS¹
BRUNA MARIA DE SOUSA SANTOS²

INTRODUÇÃO

Neste texto, fazemos uma revisão bibliográfica das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino ao longo de seus primeiros dez anos de existência (2006-2016) e que assumem, de forma substantiva ou complementar, o campo de reflexão sobre o *discurso* como referencial teórico de base ou de apoio metodológico.

O campo de reflexão a que nos referimos é comumente denominado de Análise de/do Discurso, que de modo geral se aplica a diferentes tendências teóricas de estudos discursivos, as quais têm suas afinidades, mas também divergências, portanto, especificidades. Esse fato nos autoriza a falar de uma grande área, um macrocampo dos Estudos do Discurso, ou seja, um conjunto de orientações teóricas que tomam o discurso

1 Professor do Curso de Letras (Língua Portuguesa) da UFCG. Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE-UFCG), atuando na linha Práticas Sociais, Históricas e Culturais de Linguagem. E-mail: washfarais@gmail.com

2 Ex-aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE-UFCG). E-mail: brunasantoscg@gmail.com

como objeto, buscando produzir para e sobre ele dispositivos de investigação sistemática.

Nesse macrocampo, estão hoje bem delimitados, por exemplo, os campos disciplinares da Análise de Discurso Francesa (ADF), de orientação pecheutiana, da(s) Análise(s) do Discurso Crítica(s) (ADC) e, mais recentemente, da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Poderíamos mencionar ainda um campo, também definido como análise de discurso (*Discourse Analysis*), ligado mais estreitamente à Linguística e ocupado com a análise da conversação e da interação, dentre outros aspectos da “linguagem em uso”. Esses campos podem ser delimitados por alguns “nomes de autor” comumente colocados no lugar de seus fundadores: Michel Pêcheux e Michel Foucault (Análise de Discurso Francesa), Norman Fairclough (Análise do Discurso Crítica), Bakhtin (Análise Dialógica do Discurso), Teun van Dijk e e Brown e Yule (Análise do Discurso/*Discourse Analysis*).

Cada campo sustenta diferentes questões sobre o objeto *discurso* e a partir de pressupostos teóricos e metodológicos próprios ou articulados de um modo próprio. A ADF, em particular, não é também uma tendência homogênea, pois se desenvolve a partir de diferentes quadros ou filiações teóricas. Temos, nesse caso, filiações mais estreitamente apoiadas nas formulações fundadoras de Pêcheux e/ou Foucault³ (assumidos por uns como fundadores de uma mesma filiação de AD, por outros de filiações distintas), e/ou também de Lacan (sobre-

3 Os “diálogos” (e “duelos”) teóricos entre Pêcheux e Foucault podem ser conferidos no trabalho de Gregolin (2004), que também menciona a relação de Pêcheux com Bakhtin. No caso de Fairclough, o próprio autor explica em Discurso e mudança social (FAIRCLOUGH, 2001) suas afinidades (e diferenças) em relação a Pêcheux e Foucault.

tudo no se refere à compreensão da relação sujeito, linguagem e inconsciente⁴). Há também desenvolvimentos específicos de estudos discursivos, realizados mediante apropriação, reelaboração ou ampliação dos conceitos de um ou de ambos os fundadores principais (caso das abordagens de AD de Charaudeau, Courtine, Maingueneau, etc.).

Um ponto comum entre as diferentes vertentes de AD é a postulação do discurso como um objeto de conhecimento próprio, definido tendo em vista a consideração da linguagem como uma prática social, histórica, política e ideológica, na qual estão constitutivamente implicadas as questões da linguagem, dos sujeitos que as utiliza, dos sentidos produzidos e das condições em que se dá esse processo. A AD é, portanto, não apenas uma metodologia de análise de discursos (unidade empíricas de análise), mas um campo teórico de reflexão sobre o discurso (objeto teórico).

Numa acepção mais ampla e menos rigorosa do macrocampo dos Estudos do Discurso podem ainda ser incluídas nessa denominação certas abordagens da linguagem e do discurso ou de questões relacionadas ao conhecimento desses objetos que fazem parte de quadros teóricos outros, como é caso da teoria política de Gramsci, da teoria social de Bourdieu, da teoria psicanalítica de Lacan, da teoria da argumentação de Ducrot, etc.⁵

4 Como exemplo dessa vertente, podemos citar os trabalhos produzidos e organizados Maria José Coracini, a exemplo de Coracini (2003).

5 O volume organizado por Oliveira (2013) é um bom observatório dessa tendência de concepção eclética do macrocampo do Discurso, que tanto considera as “contribuições” de autores de variados campos teóricos (filosofia, sociologia, linguagem, psicanálise, etc.), como os “estudiosos do discurso” propriamente falando.

Podemos, assim, pensar pelo menos duas formas de entender o macrocampo dos Estudos do Discurso: a) como conceito amplo, se trata de uma forma de reflexão geral sobre o discurso, abrangendo estudos vinculados ou não a um quadro teórico específico de investigação; nesse campo, estariam incluídos não apenas os estudiosos e analistas de discurso propriamente ditos, mas também pensadores que, por diferentes razões, se ocuparam da linguagem em sua materialidade discursiva (filósofos, sociólogos, psicanalistas, linguistas, etc.) ou que apresentaram alguma contribuição para a compreensão desse objeto⁶; b) como conceito específico, contemplando apenas as abordagens que constituem quadros teóricos particulares de investigação e produção de conhecimento sobre o discurso; neste caso, que assumem o discurso como objeto próprio e central de investigação, quer numa perspectiva ampla (como a AD pecheutiana, a ADC, a ADD), quer a partir de um recorte específico (abordagens do Discurso Político, Discurso das Mídias, como propõe Charaudeau). Nessa acepção, o rótulo *Estudos do Discurso* se aplica a uma área de conhecimento específica de investigação do discurso, ficando mais visível o lugar próprio do analista do discurso, diferente do filósofo, do linguista ou do sociólogo.

Ao longo dos dez primeiros anos do POSLE/UFCG, embora não tenha se consolidado uma linha de pesquisa no campo dos Estudos do Discurso, quinze das dissertações concluídas se inscrevem nesse macrocampo, assumindo uma vertente específica ou combinada de análise de discurso ou se utilizando de conceitos desse campo como suporte metodológico. Nas

⁶ Os casos mais emblemáticos dessa tendência são Foucault e Bakhtin, cujas reflexões sobre a linguagem, o enunciado e o discurso, influenciaram a construção de quadros teóricos específicos de AD.

seções seguintes, apresentamos alguns dados quantitativos e qualitativos sobre essa produção.

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS: DADOS QUANTITATIVOS

As dissertações no campo dos Estudos do Discurso do POSLE-UFCG recobrem o período de 2011 a 2016, no qual foram registrados, conforme mencionado, quinze trabalhos. Desse total, três foram defendidos em 2011, um em 2012, dois em 2013, cinco em 2014 e quatro em 2016. Os trabalhos foram orientados por cinco professores do POSLE: Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas (03), Prof^a Dr^a Maria Angélica de Oliveira (04), Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (02), Prof^a Dr^a Rossana Delmar de Lima Arcoverde (01) e Prof. Dr. Washington Silva de Farias (05). O maior número de trabalhos sob orientação de Aloísio Dantas, Maria Angélica Oliveira e Washington Farias se deve à filiação específica desses pesquisadores ao campo da AD, enquanto que Marco Antônio Costa e Rossana Arcoverde, por terem como filiação teórica principal o campo da Linguística Aplicada, orientaram mais trabalhos nesse outro campo, produção que não foi contabilizada aqui por razões óbvias. Também cabe registrar que, dos cinco orientadores mencionados, apenas Marco Antônio Margarido Costa, Rossana Arcoverde e Washington Farias permaneceram no Programa após 2014. Esses também podem ter sido fatores responsáveis pela não consolidação de um grupo de pesquisa em AD no programa.

Por esses dados iniciais, pode-se deduzir que o ingresso e atuação de professores do campo da AD no POSLE tiveram início

por volta de 2009, já que a primeira defesa de dissertação no campo ocorreu em 2011, certamente ao término dos dois anos de pesquisa previstos para o desenvolvimento do mestrado.

Feitas as considerações de ordem quantitativa, passamos a alguns dados de ordem qualitativa, considerando, de modo geral, os temas, questões principais, referencial teórico, conceitos mobilizados, aspectos metodológicos e resultados/contribuições dos trabalhos defendidos, conforme pudemos apurar a partir da leitura geral dos resumos, introdução e conclusão dos textos disponíveis no acervo impresso de dissertações do POSLE/UFCCG.

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS: DADOS QUALITATIVOS

As quinze dissertações apuradas, inscritas no campo dos Estudos do Discurso ou que utilizam conceitos desse campo como suportes de análise, podem ser agrupadas segundo duas linhas temáticas:

- Pesquisas que tratam das formas de **subjetivação/individualização/representação dos sujeitos do/no processo de ensino-aprendizagem** de língua portuguesa ou língua estrangeira (inglês) – professores em formação ou alunos (Grupo 1).
- Pesquisas que tratam da **produção de sentidos sobre o ensino-aprendizagem** (seus sujeitos, objetos de en-

sino e práticas), em materialidades textuais específicas (Grupo 2).

O DISCURSO DOS SUJEITOS DO/NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

(GRUPO 1)

Nesse primeiro grupo, enquadram-se sete dissertações cujas pesquisas se concentraram ora no **sujeito professor em formação** (02), ora no **sujeito aluno** (02), ora no **processo de ensino-aprendizagem** (02), problematizando aspectos da construção da identidade profissional ou social dos sujeitos do ensino, das representações ou identificações momentâneas que fazem do ensino, de si mesmos ou dos objetos de ensino-aprendizagem (a leitura, por exemplo). Essas pesquisas, portanto, enfatizam ora um polo ora outro do processo de ensino e pouco ainda o processo em si de ensino-aprendizagem em contextos escolares ou de formação específicos. Nesse grupo, incluímos um trabalho de pesquisa (01) que, embora não especificando a identidade dos sujeitos investigados, trata de suas representações/identificações sobre a escola.

O DISCURSO DE SUJEITOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

As pesquisas sobre o discurso de sujeitos professores, de modo particular, buscam compreender como tais sujeitos

se posicionam frente a representações feitas sobre a profissão docente (“ser professor”) e sobre o sujeito *mulher* no discurso social. Em notícias de internet, no primeiro caso, e em letras de forró, no segundo. Os trabalhos revelam uma preocupação com a construção da identidade profissional e social de sujeitos professores em formação e pelo desenvolvimento da leitura crítica dos discursos sociais.

O primeiro desses trabalhos, intitulado *A constituição do sujeito-professor em ambiente virtual: identidade e subjetividade*, de **Flávio Vieira S. Carneiro** (CARNEIRO, 2013), defendido em 2013, sob orientação de Aloísio de Medeiros Dantas, investigou o discurso de sujeitos-professores acerca das identificações de “ser professor” formuladas por colunista da Folha de São Paulo, em ambiente virtual da internet, em um contexto de realização de uma greve de professores. Problematiza o confronto das posições-sujeito professor e colunista, na intenção de capturar formas de (re)significação do lugar social do professor e da escola. O trabalho se filia à AD pecheutiana, explorando as modalidades tomadas de posição (identificação, contraidentificação, desidentificação) elaboradas por Michel Pêcheux⁷ para explicar os desdobramentos entre “sujeito da enunciação” e “sujeito universal” que têm lugar no discurso. Também assume filiação a autores do campo dos Estudos Culturais que trabalham a questão da identidade e da subjetividade (Bauman, Hall, Scoz, entre outros). O *corpus* do trabalho foi constituído por comentários publicados pelos sujeitos-professores, em ambiente virtual da internet, acerca das identificações de ser professor, formuladas em textos do colunista Gilberto Dimenstein,

7 Optamos, neste artigo, por não citar os textos particulares referidos nos trabalhos resenhados, sinalizando apenas os nomes dos autores.

da *Folha.com*, no momento de uma greve dos professores do Estado de São Paulo. A análise levou em conta, num primeiro momento, os processos de tomada de posição mencionados na construção dos posicionamentos do jornalista e, em seguida, do ponto de vista dos professores. De acordo com o autor do trabalho, a análise “deixa entrever uma participação efetiva dos sujeitos-professores, propiciada pelo ambiente virtual da internet, acerca dos dramas sociais que os envolvem”⁸ e das “dificuldades que cercam sua profissão, o descompasso entre a realidade vivida e as considerações apregoadas pela imprensa”.

O segundo trabalho, *Das letras de música de forró à leitura das normalistas: sujeito mulher, identidade e estereótipo*, de **Elaine Silva Reis** (REIS, 2014), foi orientado por Maria Angélica de Oliveira e defendido em 2014. Teve como questões principais compreender como se dá a constituição do sujeito *mulher* em letras de música de forró pé-de-serra e forró eletrônico e que leituras são realizadas por alunas normalistas diante dessas letras. O trabalho também assumiu a perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a partir de autores como Pêcheux, Robin e Courtine. Também se vale de “idéias foucaultianas” (“vontades de verdade” e “relações de poder”) e dos Estudos Culturais (Hall, Bauman e Silva), como a questão das “construções identitárias”. O *corpus* da pesquisa se consistiu em letras de música de forró (eletrônico e pé-de-serra) e de atividades de leitura sobre essas letras e suas representações realizadas pelas alunas-normalistas. A autora conclui que nos

8 Para não sobrecarregar este texto com reiteradas indicações bibliográficas, nos abstermos de repetir, por óbvia, a referência a autor anteriormente citado. Também julgamos desnecessário indicar as páginas das citações, pois estas remetem, via da regra, aos resumos, metodologia ou conclusão dos trabalhos, lugares de que nos valem para a síntese de cada um.

dois tipos de letra de forró analisados, o sujeito *mulher* é constituído como um objeto de prazer sexual; porém, no forró pé-de-serra, as mulheres são vistas como criaturas “separadas” para o casamento e para servir de “troféus” a serem conquistados pelos homens, enquanto no forró eletrônico as mulheres são consideradas como “objetos sexuais fáceis para serem utilizados e descartados”. No que se refere às leituras das normalistas, verifica uma identificação com a forma-sujeito apresentada nas letras de forró, sem a presença de um posicionamento crítico.

O DISCURSO DE SUJEITOS ALUNOS

As duas pesquisas sobre o discurso de sujeitos *alunos* enfatizam a construção identitária pessoal de sujeitos escolares na rede social *facebook* ou de como reagem e se subjetivam frente à prática de leitura do texto literário infantil.

Nesse subgrupo, o trabalho de **Maraiza de Moraes Valentim Araújo** (ARAÚJO, 2016), *A escritura de si nos emaranhados das redes sociais: sentido e efeitos na (re)construção da identidade do aprendiz-adolescente*, defendido em 2016, sob a orientação de Rossana Delmar de Lima Arcoverde, foi desenvolvido a partir de duas questões principais: analisar os sentidos revelados na “escrit(ur)a” de si de aprendizes-adolescentes no *facebook* e as repercussões de uma oficina pedagógica sobre o processo de (re)construção da identidade dos mesmos aprendizes. Como referencial teórico, a autora se vale de “estudos e diálogos” com autores como Foucault, Bakhtin, Volochinov/Bakhtin e Bauman. Analisa as escrit(ur)as de si dos alunos, real-

çando “o dialogismo *eu com outro* nas estratégias discursivas utilizadas na narrativização de si”. A pesquisa adota abordagem de viés etno e netnográfico. O *corpus* é composto por dados obtidos de questionários, anotações de diários, postagens dos alunos no *facebook*, dentre outros instrumentos. A análise é efetuada segundo três modos de escrit(ur)a de si, definidos a partir de categorias criadas por Amanda Scherer: *revelação/encontro de si*; *captura de si* e *voo de si*. Os resultados demonstraram ser a *revelação/encontro de si* a construção discursiva mais recorrente no discurso dos alunos, o que leva a autora a concluir que “os aprendizes-adolescentes buscam no(s) outro(s) o acabamento para serem atores-redes visíveis na era digital, não importando mais os valores rígidos, tais como, resguardar a intimidade e informações pessoais”. Em relação ao efeito da oficina sobre as representações de si dos alunos, a autora observou que contribuiu para discussões sobre a temática da escrita de si nas redes sociais. Conclui ainda que a “formação para uma educação linguística, na contemporaneidade, pode ocasionar mudanças na (re)construção da identidade do ator-rede, instigando-o a ter o devido cuidado com informações de natureza pessoais e íntimas” e oportunizar a formação de “um sujeito crítico, que se coloca além de um mero usuário do ciberespaço”.

Já o trabalho de **Alixandra Guedes Moizinho** (MOIZINHO, 2011), *O interdiscurso e o ethos em “O fantástico mistério de Feiurinha”*: uma análise discursiva dos diários de leitura de alunos do ensino fundamental II, defendido em 2011, sob a orientação de Aloísio de Medeiros Dantas, ocupa-se da construção da identidade de sujeitos alunos como leitores de uma obra literária infantil, recorrendo aos diários de leitura produzidos por esses alunos. O objetivo do trabalho foi verificar como alu-

nos do Ensino Fundamental II, no seu processo leitor, mobilizam as relações interdiscursivas para apreender o *ethos* discursivo do texto (“formação física, de caráter e social das personagens”) e como a produção diarista contribui para a formação leitora e social do aluno. A pesquisa utiliza contribuições da Análise do Discurso, mobilizando, sobretudo, os conceitos de *interdiscurso* (Pêcheux) e *ethos* discursivo (Maingueneau); também se vale de considerações das teorias sobre a leitura, numa perspectiva discursiva (Orlandi). Os dados da análise foram coletados a partir das memórias e imagens de cinco alunos, registradas em diários de leitura do conto infantil *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. De acordo com a autora, os resultados da análise demonstraram que dois alunos ficaram presos à metalinguagem do texto; dois realizaram “incursões interdiscursivas” e apenas um leu o conto a partir de sua interdiscursividade. Também constatou que as apreensões do *ethos* estavam diretamente ligadas às “percepções interdiscursivas” e assim “todos os diários vistos trouxeram construções ethóicas”. Aponta ainda a necessidade de se trabalhar discursivamente a leitura e sugere o diário de leituras como um instrumento eficaz para esse fim, já que possibilitaria “o diálogo entre o aluno e o texto e entre o aluno e o professor”.

O DISCURSO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os dois trabalhos discursivos integrantes desse subgrupo, ambos defendidos em 2011, tratam do processo de ensino-aprendizagem de forma mais ampla, levando em conta as mediações entre sujeitos alunos e/ou professores e materiais de ensino.

O trabalho de **Luciana Fernandes Nery** (NERY, 2011), *A situação é que faz o leitor: uma análise das relações entre os sujeitos de ensino da EJA na leitura de charges*, foi orientado por Maria Angélica de Oliveira. Teve como objetivo investigar o processo de leitura de alunos de EJA, a mediação do professor nesse processo, bem como as “relações de poder” e as “vontades de verdade” constituídas durante aulas de leitura de charges que tematizavam a questão das identidades. A pesquisa se apoia teoricamente na abordagem da leitura da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, nos Estudos Culturais relativos à questão da identidade e, sobretudo, nas ideias de Foucault sobre as “relações de poder” e as “vontades de verdade”. A autora salienta, no entanto, que seu trabalho se insere no âmbito da Linguística Aplicada, enquanto pesquisa-ação, utilizando o suporte teórico da Análise do Discurso e as ideias foucaultianas como “uma metodologia facilitadora do ensino de leitura”. Desse modo, o *corpus* de análise considerou as atividades de uma sequência didática sobre charges de Lila (Erinaldo da Silva) publicadas no Jornal da Paraíba e divulgadas na internet durante os anos de 2008 e 2009. As charges tratavam de estereótipos sociais sobre o sujeito *pobre* e o sujeito *político*. Também foram utilizados dados de transcrições de aulas. A autora constatou que, durante a realização da sequência didática, alguns alunos conseguiram ler discursivamente as charges e se constituir enquanto “sujeitos de autoridade”, porém foi frequente a reprodução do discurso do professor, “reflexo de práticas institucionalmente consagradas”. Conclui que propostas de leitura quando bem planejadas podem auxiliar os alunos na compreensão de charges e de outros gêneros e que é necessário considerar os alunos enquanto sujeitos críticos, que produzam conhecimento e sejam capazes de “questionar as verdades tidas como absolutas”.

O trabalho *Ensino de Língua Inglesa: reflexões sobre concepções de leitura e relações entre professor-aluno-texto*, de **Carla Jeane Silva Ferreira e Costa** (COSTA, 2011), foi orientado por Marco Antônio Margarido Costa. A pesquisa investigou o processo de ensino-aprendizagem da leitura em LI (Língua Inglesa), a partir das relações entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno mediadas pelo texto (gêneros discursivos). A pesquisa se inscreve no campo da AD francesa de orientação pecheutiana, no qual também encontra apoio para a reflexão sobre o “contexto de sala de aula” (Carmanagni, Coracini, Grigoletto, entre outros autores). Recorre também a Foucault (“relações de poder” e “vontades de verdade”), bem como ao estudo de Eni Orlandi sobre o silêncio. Assumindo uma abordagem etnográfica, a autora se valeu de instrumentos de coleta de dados variados, como a observação, gravação e transcrição de aulas numa turma de 9º ano de uma escola pública. Os resultados do trabalho indicam que as aulas de leitura se realizaram num “entremeio” das concepções estruturalista e discursiva de leitura e que as relações entre os sujeitos do ensino (professor e aluno), mediadas pelo texto, são marcadas pela “circulação do poder entre professor e alunos”, mas também pelo “silêncio” e “silenciamento” dos sujeitos.

O DISCURSO DE SUJEITOS LEITORES SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

(GRUPO 2)

Nesse grupo, incluímos o trabalho de **Francicleide Liberato Santos** (SANTOS, 2014), *Os discursos sobre a violência*

na escola: sujeito e interdiscurso em comentários sobre o ECA, defendido em 2014, sob a orientação de Aloísio de Medeiros Dantas, que analisou como se constituem as relações interdiscursivas entre sujeitos leitores e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a partir de notícias veiculadas na mídia virtual sobre a violência na escola e que trazem à tona sentidos do/sobre o Estatuto. A pesquisa se ancora nos fundamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, a partir da qual considera “os acontecimentos linguísticos em sua relação com a exterioridade”. O *corpus* da análise foi constituído de três reportagens veiculadas em páginas da *Folha de São Paulo* e *Yahoo Brasil Notícias*, assim como dos comentários dos sujeitos leitores, que externavam indignação sobre a violência cometida por jovens na escola e ao mesmo tempo revelavam as representações sobre eles. Para analisar as posições assumidas pelos sujeitos em relação à violência em contexto educacional, a autora afirma ter buscado verificar as *filiações ideológicas e formações discursivas* nas quais os sujeitos internautas sustentam suas posições. Conclui que tais filiações apontaram para uma representação dos jovens como “descaracterizados da proteção a estes reservada” e revestidos de “um caráter de marginal”.

O DISCURSO DE DOCUMENTOS DO CAMPO PEDAGÓGICO E SOCIAL

Os trabalhos desse grupo tomam como unidades de análise dois tipos de documentos: a) documentos próprios do campo pedagógico e de seus discursos – de regulação do en-

sino (PCN), de avaliação de competências (provas do ENEM), de modelização didática (LDs e gramáticas) e de divulgação científica (manuais de linguística); b) documentos de outros campos sociais e discursivos – materiais publicitários e notícias.

O DISCURSO DE DOCUMENTO DE REGULAÇÃO DO ENSINO (PCN)

O trabalho *A política de significação no discurso dos PCNs: ética, sujeito e ensino*, de **Louise Medeiros Pereira** (PEREIRA, 2014), defendido em 2014, sob a orientação de Washington Silva de Farias, investigou o modo como o Estado brasileiro, através dos PCN-Ética, busca controlar/regular os sentidos de *ética* tendo em vista sua abordagem no âmbito da formação escolar. O trabalho adota como suporte teórico-analítico princípios e procedimentos do campo da Análise do Discurso de linha francesa, de orientação pecheutiana. Também se vale de considerações de Michel Foucault sobre as *práticas de si, sujeito, poder e vontade de verdade*, bem como de reflexões sobre os sentidos de *ética* no campo da filosofia, levando em conta, ainda, os trabalhos de Eni Orlandi. A autora analisa *sequências discursivas* do texto do documento PCN-Ética, buscando caracterizar o *gesto de interpretação* do documento sobre a *ética* e seu “ensino”, suas filiações discursivas e ainda a relação entre as diferentes FDs e as formações ideológicas que sustentam tais noções. A análise efetuada levou à conclusão de que “o discurso sobre a *ética* textualizado nos PCN está ancorado em discursividades caracterizadas pela ênfase em questões morais,

jurídicas e psicológicas, no apagamento da realidade histórica e política do país e na pacificação dos conflitos”. Além disso, entende que a “política de significação” dos PCN tem uma feição polêmica, pois, embora “pareça contemplar a *ética* enquanto valor a ser construído, levando em conta a realidade sócio-histórica brasileira”, o documento, de fato, acaba por tratá-la como um “conteúdo”, “caracterizando a *ética* como algo estável, negando o movimento dos sentidos”. Também constata que o *sujeito-ético*, representado no documento, corresponde a um sujeito individuado pelo Estado, “assujeitado aos imperativos escolares, os quais o impossibilitam de direcionar sua prática de subjetivação (*ética*)”. Por fim, em relação à formação *ética*, constata que o documento sinaliza uma concepção disciplinar da *ética* que inscreve o sujeito em uma discursividade “já pronta e inquestionável”.

O DISCURSO DE DOCUMENTOS DE MODELIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO (GRAMÁTICAS E LDPs)

Dois trabalhos desse grupo se voltam para o discurso pedagógico-didático de instrumentos de apoio ao ensino de língua portuguesa – gramáticas pedagógicas e livros didáticos de português (LDPs).

O trabalho de **Aline Danielly Leal da Silva** (SILVA, 2013), defendido em 2013, sob a orientação de Maria Angélica de Oliveira, teve como questão principal entender as relações de sentido resultantes do “confronto entre a FD da Gramática Tradicional e a FD da Linguística” em três gramáticas peda-

gógicas destinadas ao ensino médio. O *corpus* da pesquisa foi constituído por recortes das três gramáticas, destinadas ao professor, a saber, (1) *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, Cereja e Cochar, publicada em 2009, (2) *Gramática: Texto: análise e construção de sentido*, de Abaurre e Pontara, de 2006, e (3) *Aprender e praticar gramática*, de Ferreira, publicada em 2011. A análise mobilizou as noções de sujeito, memória e língua a partir das formulações de autores da AD pecheutiana (Orlandi, Pêcheux e Indursky). Segundo a autora, o discurso das gramáticas analisadas se constitui pela relação polêmica entre as FDs da Linguística e da Gramática Tradicional, o que é evidenciado na própria estrutura das obras, haja vista o manual do professor se apresentar como lugar de memória da Linguística (assumindo o Discurso de Divulgação Científica), ao mesmo tempo em que se situa em um compêndio historicamente relacionado à tradição gramatical. De acordo com a análise das propostas didático-pedagógicas veiculadas pelos manuais, constatou-se, nos manuais, um desejo de constituir um “novo” discurso, o que se dá por um processo de oposição/negação dos saberes vinculados à tradição criticados pela Linguística. Além disso, observou-se que, embora haja o desejo em apresentar uma proposta que se baseia em saberes “sobre a língua” (língua em uso), as gramáticas analisadas veiculam predominantemente saberes “da língua” (metalinguagem).

O trabalho de **Tassiana Braga Rodrigues** (RODRIGUES, 2016), *Os gêneros do discurso e o ensino-aprendizagem de leitura no livro didático de português: historicização e desistoricização da linguagem e dos sujeitos*, defendido em 2016, sob a orientação de Washington Silva de Farias, também investigou o discurso de manuais de ensino, porém coleções didáticas de

português (LDPs). Seu objetivo principal foi entender como o discurso pedagógico do livro didático de português, ao abordar os gêneros do discurso, trabalha a historicidade desses gêneros a partir das atividades de leitura. Desse modo, a autora se propôs a identificar, no discurso dos LDPs, as representações produzidas para o objeto de ensino – a leitura –, para o sujeito-leitor e para o sujeito-professor enquanto mediador no processo do ensino-aprendizagem da leitura. A pesquisa assume como referencial teórico o campo da Análise do Discurso de linha francesa, defendida por Michel Pêcheux, destacando a relação entre interdiscurso no intradiscurso. Também recorre a autores do campo dos estudos dos gêneros do discurso, filiados à perspectiva de Bakhtin. O *corpus* de análise foi composto por sequências discursivas de duas coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental II publicadas a partir da segunda metade da década de 2000: *EJA Moderna*, da Editora Moderna, publicada em 2013; e *Português: Dialogando com textos*, de Marcondes de 2007. A análise dos dados foi realizada em duas etapas: a) na primeira, foi feita uma apresentação preliminar da questão da historicidade da linguagem e dos sujeitos (aprendiz e professor) no discurso pedagógico dos LDPs, a partir do discurso do manual do professor e da apresentação de cada coleção selecionada; b) na segunda, foi desenvolvida a abordagem da questão da historicidade da linguagem e do sujeito como prática pedagógica nas atividades didáticas de leitura de gêneros selecionados – entrevista, seminário e debate regrado. A autora concluiu que a investigação empreendida possibilitou avaliar o modo como os conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre gêneros do discurso são incorporados pelo discurso do livro didático e que tal abordagem, no *corpus* considerado, se desen-

volve a partir de processos complexos, tensos, de historicização e desistoricização de sujeitos e sentidos, isto é, mediante produção de efeitos contraditórios de afirmação e apagamento da historicidade da linguagem e dos sujeitos.

O DISCURSO DE DOCUMENTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Nesse subgrupo se situa o trabalho *Os lugares discursivos do linguista e do professor em manuais de linguística brasileiros*, de **Djamara Virgínia Ferreira da Rocha Silva** (SILVA, 2016), defendido em 2016, sob a orientação de Washington Silva de Farias⁹. A questão central desse trabalho foi entender as semelhanças e diferenças na constituição dos sentidos do lugar discursivo do linguista e do professor representados em manuais de Linguística produzidos em diferentes momentos históricos. O trabalho se ancorou nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, sobretudo nas teorizações de Pêcheux, Orlandi e Dantas, destacando os conceitos de sujeito, sentido e lugar discursivo. O *corpus* foi composto por recortes de quatro manuais ou coleções: *Introdução aos estudos linguísticos* (década de 1960), de Francisco da Silva Borba, *Fundamentos da Linguística Contemporânea* (década de 1970), de Edward Lopes, *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras* (anos 2000), coleção organizada por Mussalin e Bentes, e *Introdução à Linguística* (década de 2010), volume da coleção organizada Luiz Fiorin.

⁹ Este trabalho foi inicialmente orientado por Aloísio de Medeiros Dantas.

Na análise dos manuais das décadas de 1960 e 1970, constatou-se que os lugares discursivos do linguista e do professor se caracterizam por uma vinculação teórica aos postulados saussurianos. No texto de Borba, de 1967, verificou-se uma imagem da Linguística (e do linguista) sustentada por uma abordagem heterogênea da linguagem e das línguas: descritiva e histórica. Também foi evidenciado, no discurso desse manual, a preocupação com a aplicabilidade do conhecimento, o que vincularia a imagem do linguista a do professor. Sobre os manuais dos anos 2000 e 2010, constatou-se que os lugares discursivos do linguista e do professor são constituídos a partir de uma abordagem crítica e reflexiva da imagem da Linguística, tendo em vista a diversificação das filiações teóricas que caracterizam o campo, que marca também a fragmentação e compartimentação dos saberes científicos sobre a linguagem. Um sintoma dessa compartimentação seria o fato de os manuais terem seus capítulos escritos por diferentes sujeitos. No manual organizado por Mussalim e Bentes, destaca-se a concepção reflexiva e crítica de atividade docente, confirmada pela inclusão de um capítulo específico para tratar sobre este assunto. A autora observou ainda que, nos manuais mais recentes, há uma separação clara entre o lugar discursivo do linguista e do professor, não se requerendo que o sujeito professor seja um cientista da linguagem, como indicavam os manuais do primeiro período. Ressalta, também, a contribuição de sua pesquisa para o desenvolvimento de estudos que abordem os manuais de divulgação científica a partir dos campos da AD e da História das Ideias Linguísticas e em sua relação com o ensino, considerando ser necessário alargar as fronteiras dessa área de investigação.

O discurso de documentos de avaliação do ensino-aprendizagem (ENEM)

A dissertação *O discurso sobre a língua no ENEM: estratégias de controle/regulagem da heterogeneidade*, de **Anderson Lins Rodrigues** (RODRIGUES, 2014), defendida em 2014, sob a orientação de Washington Silva de Farias, investigou as estratégias discursivas de “controle/regulagem” da língua e de sua heterogeneidade no discurso ENEM. O dispositivo teórico-metodológico da pesquisa foi o da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana. Para compreender as “questões de interpretação política da língua”, o autor lança mão do pressuposto discursivo de que “exemplares de discurso analisados remetem a diferentes filiações de sentido que os regulam e que têm relação determinada com certas formações ideológicas”. O *corpus* da análise foi constituído por questões de “língua portuguesa” dos exames de 2009 a 2013, considerando três espaços de significação: os textos motivadores, os enunciados das questões e as opções de resposta. A partir da análise, foi constatado que o ENEM, embora “pretendendo encerrar imagens heterogêneas da língua”, resulta num funcionamento “tenso, conflituoso e perpassado por discursos que representam língua/heterogeneidade a partir de relações conflitantes calcadas em um jogo de/entre sentidos unitários/diferentes”.

O trabalho de **Karol Costa Guedes** (GUEDES, 2015), *Funcionamento discursivo do gênero canção no exame nacional do ensino médio*, defendido em 2015, sob orientação de Washington Silva de Farias, também considera o ENEM como espaço de observação de funcionamentos discursivos. O trabalho

se concentrou em compreender os processos discursivos que caracterizam a inscrição do gênero *canção brasileira* (letras) no discurso pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Pretendeu-se, assim, problematizar a historicidade do gênero selecionado, bem como as imagens de leitura e de sujeito-leitor produzidas nos textos do exame. O trabalho adotou uma abordagem teórica embasada na Análise do Discurso de vertente pecheutiana, tratando da produção de sujeitos e imagens de sujeitos e da leitura. Também utilizou pressupostos teóricos bakhtinianos, para tratar da definição dos gêneros discursivos e de sua historicidade. O *corpus* da análise resultou da seleção de questões do ENEM, dos exames de 2009 a 2015, que tomavam o gênero canção como objeto de avaliação ou como pretexto para avaliação de outras “competências e habilidades”. O trabalho constatou que, nas questões do ENEM, nas propostas de leitura do gênero selecionado, este foi considerado como prática histórica, porém não como uma tendência dominante. Segundo a autora, o gênero em questão “é visualizado como texto em que identifica/confirma existência de elementos estritamente linguísticos”. Daí a conclusão de que “o funcionamento discursivo que predomina nas questões do exame aponta para a produção de sentidos pouco compatíveis com a imagem de um leitor crítico e intérprete”.

O DISCURSO DE DOCUMENTOS DO CAMPO SOCIAL

A dissertação *Os sujeitos de ensino na “página policial”: uma análise das identificações dos sujeitos professor e aluno construídas no gênero notícia*, de **Silvanya Suellem de Lima Romeu**

(ROMEU, 2011), defendida em 2011, sob orientação de Maria Angélica de Oliveira, teve como questão principal investigar as identificações dos sujeitos de ensino produzidas discursivamente em notícias, com o objetivo de “descrever” como a imagem dos sujeitos de ensino está sendo produzida no gênero notícia, bem como as marcas discursivas que denunciavam as “vontades de verdade” acerca da constituição desses sujeitos. A pesquisa se apoiou nos Estudos Culturais, em especial, trabalhos de Stuart Hall em que discute a “crise de identidade”; em “pressupostos teóricos da Análise do Discurso de vertente francesa”, a que a autora relaciona sobretudo Michel Foucault, com ênfase nas noções de discurso, vontade de verdade e processos de subjetivação. O *corpus* textual foi constituído por dez notícias relacionadas às temáticas de greve de professores e violência em instituições de ensino – temas comuns a outros trabalhos de pesquisa aqui relatados —, publicadas nos portais G1, R7, O Globo, UOL e Terra nos anos de 2010 e 2011. Os dados coletados foram organizados em duas categorias de identificações relacionados aos sujeitos de ensino: vítima e agressor. Os dados da análise mostraram uma alternância de identificações, em que o professor ora é vítima e o aluno agressor, ora, de forma inversa, o professor passa a agressor e o aluno a vítima. Foram analisados ainda os recursos próprios da notícia, o léxico e os recursos imagéticos, a fim de evidenciar as marcas denunciadoras das “vontades de verdade acerca dos sujeitos de ensino” e compreender as relações de saber e poder que constituem os enunciados das notícias. A partir dessa análise, a autora conclui que “a notícia procura manter sua posição sujeito determinando certas vontades de verdade acerca dos sujeitos de ensino construindo identidades para eles”, no caso, as identidades de

vítima e/ou agressor. Além disso, constata que, em relação ao tema de violência, as notícias se caracterizam por “intensificar a posição de agressor para o aluno e de vítima para o professor, denunciando que o exercício docente tornou-se uma profissão de risco, no contexto da atualidade”. Já no caso dos enunciados acerca da greve, verificou uma “vontade de verdade” que identifica os professores promotores de desordem e prejuízo e, os alunos, como suas vítimas.

O trabalho de **Patrícia Silva de Medeiros** (MEDEIROS, 2016), *O inglês prêt-à-porter da mídia: representações ou verdade nos discursos das propagandas de escolas de idiomas*, foi defendido em 2016, sob orientação de Marco Antônio Margarido Costa. Teve como objetivo geral investigar de que modo os discursos das propagandas de escolas de idiomas produzem representações sobre o ensino da língua inglesa. O trabalho buscou apoio nos estudos de Lipovetsky sobre *hipermodernidade*, *hiperconsumo* e *felicidade paradoxal*, de Kumaravadivelu, sobre a perspectiva do *Global English*, e também Bauman e Hall, com seus estudos sobre identidade na pós-modernidade. A Análise de Discurso de linha francesa, referida a Michel Pêcheux e Foucault, foi adotada como aporte teórico e metodológico para as análises. A pesquisa se valeu de um *corpus* complexo de diferentes “materialidades”: *folders*, *panfletos* e *vídeos*, sendo um total de 21 propagandas de sete escolas de idiomas: CCAA, CNA, CULTURA INGLESA, FISK, WISE UP, WIZARD e YÁZIGI. Os dados da análise foram categorizados de modo a observar o efeito de apagamento do discurso pedagógico, que, segundo a autora, se deu de duas maneiras: pela atribuição de um “novo conceito do que seja escola” e pela “valorização do indivíduo

e do investimento em si”. Desse modo, conclui que o discurso das propagandas dissemina a ideia de um aprendizado rápido da língua inglesa. Além disso, constata que a representação do sujeito-professor, nas propagandas, é de “coadjuvante” do ensino, “servindo para reforçar o material didático e a própria instituição”, indicando um “enfraquecimento do discurso pedagógico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (EFEITO DE FECHO)

A título de encerramento desta revisão, tentaremos a seguir uma síntese das principais tendências dos dois grupos de trabalhos acima resenhados, que representam a produção do POSLE-UFMG no campo dos Estudos do Discurso no seu primeiro decênio.

No primeiro grupo – das dissertações que tratam de processos de subjetivação de sujeitos do/no processo de ensino-aprendizagem —, verificamos que os trabalhos enfatizaram, sobretudo, questões de construção discursiva de identidades (representações, identificações, “vontades de verdade”), a partir de recortes de discursos produzidas por sujeitos escolares (sobretudo) em sua relação com discursos do campo social. Também podemos afirmar que há uma preferência dominante nos trabalhos pela observação de processos e práticas de leitura/interpretação, tendo apenas um trabalho abordado processos de escrita (escritura) e nenhuma reflexão sobre a própria língua. A filiação à AD francesa de orientação pecheu-

tiana (autores franceses e brasileiros) é referida como principal ou relevante em seis dos sete trabalhos do grupo, combinada frequentemente com teorizações do campo dos Estudos Culturais (questão das identidades) e de Michel Foucault (*relações de força e vontade de verdade*). Um único trabalho explora a vertente dialógica bakhtiniana de análise da linguagem ou do discurso. Os trabalhos sugerem contribuições que ajudam sobretudo a compreender os diferentes modos e implicações das representações discursivas de certos grupos de sujeitos fazem de si, do processo de leitura e dos discursos sociais.

No segundo grupo – das dissertações que tratam da produção de sentidos sobre o ensino-aprendizagem (seus sujeitos, objetos de ensino e práticas), em materialidades textuais do campo pedagógico e social – são observados os processos de subjetivação de sujeitos do/no processo de ensino-aprendizagem. Constatamos uma ênfase sobre questões relativas ao campo pedagógico, sobretudo seus sujeitos e objetos de ensino: representações de línguas (português e inglês), de tema transversal (ética), significação de gêneros de discurso em práticas de linguagem do campo educacional e pedagógico (PCN, ENEM), dos sujeitos ou objetos do ensino em gêneros do campo social (mídia, publicidade). Nos trabalhos desse grupo, ressalta-se a relevância dada aos gêneros discursivos, quer em sua forma social primeira (notícia, publicidade), quer em sua forma de assimilação em práticas discursivas do campo pedagógico (ENEM, LDPs). A prática de leitura continua sendo um foco preferencial em relação à escrita, não havendo no grupo nenhum trabalho tematizando a significação deste objeto. Nesse grupo, também, mais do que no primeiro, a AD francesa de orientação

pecheutiana (autores franceses e brasileiros) é o quadro teórico dominante, ocorrendo a combinação com as teorizações de Michel Foucault já referidas em alguns trabalhos. Uma maior referência a Bakhtin é feita nesse grupo, porém tendo em vista dar apoio à definição dos gêneros do discurso, não se tratando, pois, de uma opção teórico-metodológica central. Os trabalhos sugerem contribuições para a compreensão das formas discursivas de representação das línguas (sobretudo o português), os sujeitos e objetos de seu ensino-aprendizagem, do ponto de vista de discursos do campo pedagógico e social.

Verificamos, pois, nas dissertações dos dois grupos, uma atenção especial a temas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua (materna e estrangeira): as diferentes formas de representação do ensino de língua(s), seus sujeitos, objetos de conhecimento e modos de ensinar e aprender, quer da perspectiva dos próprios sujeitos do ensino quer de seus instrumentos de apoio didático, de orientação pedagógica e de avaliação; quer a partir de textos do campo educacional, quer do campo social de modo geral.

Cabe advertir, no entanto, que não foi nosso propósito, neste texto, avaliar a fundo os trabalhos considerados. Ainda assim, ou talvez por isso mesmo, gostaríamos de deixar algumas perguntas, a fim de que outros interessados possam dar continuidade, revisando ou ampliando a leitura que aqui iniciamos: A que domínio(s) mais amplo(s) de questões sobre o(s) discurso(s) se vinculam essas pesquisas? Que contribuições trazem para sua compreensão/problematização? Em que medida os trabalhos constroem objetos discursivos de investigação e explicitam/expõem seu funcionamento? Há,

em cada trabalho, articulação consistente entre os dispositivos teóricos e analíticos assumidos e seus resultados? Os recortes discursivos selecionados representam, de forma pertinente, o processo discursivo investigado? Por fim, em que medida os trabalhos realizam o necessário batimento entre descrição e interpretação?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maraiza de M. V. **A escritura de si nos emaranhados das redes sociais**: sentido e efeitos na (re)construção da identidade do aprendiz-adolescente. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

CARNEIRO, Flávio V. S. **A constituição do sujeito-professor em ambiente virtual**: identidade e subjetividade. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, Carla J. S. F. e. **Ensino de língua inglesa**: reflexões sobre concepções de leitura e relações entre professor-aluno-texto. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

GREGOLIN, Maria do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GUEDES, Karol C. **O funcionamento discursivo do gênero canção no exame nacional do ensino médio.** 84 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

MEDEIROS, Patrícia S. de. **O inglês prêt-à-porter da mídia: representações ou verdade nos discursos das propagandas de escolas de idiomas.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

MOIZINHO, Alixandra G. **O interdiscurso e o ethos em o fantástico mistério de feiurinha:** uma análise discursiva dos diários de leitura de alunos do ensino fundamental II. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

NERY, Luciana F. **A situação é que faz o leitor:** uma análise das relações entre os sujeitos de ensino da EJA na leitura de charges. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

OLIVEIRA, Luciano A. (Org.). **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PEREIRA, Louise M. **A política de significação no discurso dos PCNS:** ética, sujeito e ensino. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

REIS, Elaine da S. **Das letras de música de forró à leitura das normalistas:** sujeito mulher, identidade e estereótipo. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

RODRIGUES, Anderson L. **O discurso sobre a língua no ENEM:** estratégias de controle/regulagem da heterogeneidade. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

RODRIGUES, Tassiana B. **Os gêneros do discurso e o ensino-aprendizagem de leitura no livro didático de português:** historicização e desistoricização da linguagem e dos sujeitos. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

ROMEU, Silvanya S. de L. **Os sujeitos de ensino na “página policial”:** Uma análise das identificações dos sujeitos professor e aluno construídas no gênero notícia. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.

SANTOS, Francicleide L. **Os discursos sobre a violência na escola:** sujeito e interdiscurso em comentários sobre o ECA. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

SILVA, Aline D. L. da. **Memória e funcionamento dos discursos sobre ensino de língua portuguesa em gramáticas pedagógicas.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

SILVA, Djamara V. F. da R. **Os lugares discursivos do linguista e do professor em manuais de linguística brasileiros.** 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

PARTE III

RELATOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES

LIÇÕES DO POSLE-UFCG

ELIZABETH MARIA DA SILVA¹

Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.

(Gonzaguinha, Caminhos do Coração)

PALAVRAS INICIAIS

Todas as vezes que eu ouço a belíssima música Caminhos do Coração, de Gonzaguinha, me emociono com a composição, sobretudo com o trecho que coloquei como epígrafe. É tão bonito, e humano, reconhecer que não somos autossuficientes e que precisamos do outro ao longo do nosso caminho. É tão gratificante perceber que trazemos conosco marcas de outras pessoas com as quais interagimos, a curto ou a longo prazo. É tão bom aprender com as lições diárias que o outro nos proporciona, consciente ou inconscientemente...

É com estas lentes que eu me proponho, neste texto, a revisitar minha experiência de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período de 2007 a 2009. Pretendo destacar de que forma as “lições diárias” do POSLE-

¹ Ex-aluna do POSLE. Defendeu a dissertação em fevereiro de 2009.

-UFCG e as pessoas que dele fizeram parte, na época, me marcaram enquanto pesquisadora, contribuindo para minha formação.

Para tal, organizei este relato-reflexivo em três momentos – antes, durante e depois do POSLE-UFCG, respectivamente –, além da seção palavras finais e das referências. No primeiro momento, recupero as etapas do processo seletivo, particularmente a prova escrita e a entrevista. No segundo, as disciplinas Metodologia de Pesquisa I e II, os encontros com a orientadora da pesquisa e a defesa da dissertação. No terceiro, as publicações, a experiência docente e o doutorado. Embora sejam momentos distintos e eu os apresente separadamente, há um fio condutor que os perpassa, cuja constituição é tecida a partir de três características recorrentes: reflexividade, postura crítica e autonomia.

ANTES DO POSLE-UFCG

No primeiro semestre de 2006, concluí minha graduação em Letras na UFCG. Embora muito feliz com a conquista, meu desejo era continuar estudando. Ansiava por fazer uma pós-graduação. Então, no final do mesmo ano, participei do processo seletivo de mestrado da instituição referida.

Lembro-me de que foram quatro etapas: prova escrita, entrevista, proficiência e análise de currículo. Quero resgatar brevemente as duas primeiras, por evidenciarem as expectativas do Programa em relação ao perfil dos candidatos.

Quando nós nos inscrevemos no processo seletivo, tivemos acesso às referências dos textos que deveriam ser estu-

dados para a prova. Confesso que já não me recordo mais de quais eram os textos, mas lembro que eram textos teóricos, com muitos conceitos. Na época, os achei de difícil compreensão. Tive de lê-los várias vezes e depois fichá-los, a fim de estudá-los melhor.

No dia da prova, tive uma surpresa: não estava sendo exigida, nas questões, a explicitação nem a exposição dos conceitos apresentados nos textos indicados para estudo, mas a articulação destes com exemplos práticos de sala de aula. Ou seja, a banca examinadora estava interessada em perceber a capacidade dos candidatos de analisar determinados exemplos a partir dos conceitos estudados. Não esperava a mera reprodução da teoria, mas sua mobilização para um contexto analítico. Com este tipo de questão, a banca já apontava, no processo seletivo, uma característica essencial do pesquisador, qual seja: saber analisar dados com base em determinada teoria. Esta foi a primeira lição do POSLE-UFCG: não basta conhecer a teoria, é preciso saber como aplicá-la.

Tendo sido aprovada na prova escrita, participei da etapa seguinte do processo seletivo, a entrevista. Lembro-me de que, quando eu estava me preparando para esta etapa, minha principal preocupação era a de convencer a banca da viabilidade do meu projeto de pesquisa. Queria demonstrar-lhe convicção do que eu queria e por quê. Entretanto, no dia da entrevista, à medida que os membros da banca iam fazendo algumas ponderações e perguntas, fui percebendo que eu deveria ser mais flexível, estar aberta a novas possibilidades de reflexão, pois o projeto é apenas um plano, um roteiro possível. Eu não poderia me apegar cegamente às ideias nele apresentadas nem

considerar que minha argumentação era imbatível. Esta foi a segunda lição do POSLE-UFMG: o pesquisador precisa ser flexível e ter a humildade de ouvir aqueles que têm um pouco mais de experiência na área.

Uma vez aprovada em todas as etapas do processo seletivo, iniciei o mestrado em 2007...

DURANTE O POSLE-UFMG

No decorrer dos dois anos em que cursei o mestrado, aprendi mais lições, nas disciplinas cursadas, nos encontros com a minha orientadora e na defesa da dissertação.

Na época, eu gostei de ter cursado as disciplinas Metodologia da Pesquisa I e II, por três motivos: (1) estavam diretamente relacionadas à elaboração do projeto e ao desenvolvimento da pesquisa, respectivamente; (2) foram ministradas pela professora Williany Miranda da Silva, cujas aulas eram um convite constante à reflexão; (3) tinham uma dinâmica de oficina, dado que o foco principal era análise, discussão e reflexão dos nossos textos (inicialmente, o projeto de pesquisa; depois, a própria dissertação).

As aulas destas disciplinas de Metodologia se configuraram como um verdadeiro laboratório de aprendizagem, contribuindo significativamente para minha formação enquanto pesquisadora. Lembro-me de que, no início do período letivo, era construído um cronograma no qual ficava definido o que deveria ser feito, por quem e quando. Estipulavam-se as datas

nas quais alguns alunos deveriam apresentar, em sala de aula, seções do seu texto (introdução, metodologia, fundamentação teórica e análise dos dados), enquanto outros deveriam dar um parecer, também em sala de aula, sobre o que foi exposto. Mas, para isso, a seção do texto a ser apresentada/avaliada deveria ser enviada com antecedência para o e-mail da turma, a fim de que todos, não só o parecerista, pudessem lê-la. No dia da aula, os estudantes escalados para exposição faziam-na; em seguida, os pareceristas teciam seus comentários e, depois, os demais alunos e a professora também davam suas contribuições.

Naquele contexto, eu desenvolvi dois papéis: o de produtora do meu texto e o de avaliadora do texto de um dos meus colegas. Com relação ao primeiro papel, eu me sentia motivada a escrever porque eu sabia que meu texto seria lido por alguém. É muito bom saber que alguém lerá nosso texto, mesmo que esse leitor tenha o perfil de avaliador. Isso não me incomodava. Eu só queria que alguém, além da minha orientadora, lesse criticamente meu texto e me desse um *feedback* formativo, a fim de que eu pudesse (re)pensar o que eu estava escrevendo.

Quanto ao segundo papel assumido nas disciplinas de Metodologia, eu gostei da experiência de avaliar o texto do outro, porque inevitavelmente me levava a pensar sobre o meu próprio texto. Os momentos em que eu ficava ouvindo outros colegas fazerem suas avaliações foram, igualmente, enriquecedores. Evidentemente que os pareceres eram elaborados conforme nossas experiências: alguns estudantes-pareceristas chamavam mais atenção para os aspectos gramaticais e microestruturais dos textos avaliados; outros, para os textuais; outros, para os ligados à pesquisa. A meu ver, estes últimos

aspectos eram os mais relevantes, considerando nosso principal objetivo nas disciplinas. No entanto, quando havia lacunas nos nossos pareceres, a professora as supria, fazendo intervenções bastante pertinentes.

O desenvolvimento destes dois papéis contribuiu, de um lado, para a aprendizagem da terceira lição – todo pesquisador precisar ter, e seguir, um cronograma –; de outro, para a ratificação da lição anterior – o pesquisador precisa ter humildade para receber críticas quanto ao seu trabalho. Críticas são inevitáveis. Com bom senso, é possível distinguir as construtivas/ aproveitáveis das infrutíferas/descartáveis.

Os encontros com a orientadora da minha dissertação de mestrado, Denise Lino de Araújo, também se configuraram como espaços para aprendizagens. Como eu tinha sido orientanda dela, na época da graduação, já estava acostumada com a dinâmica de orientações semanais, conduzidas a partir de um cronograma previamente elaborado no início do mestrado.

Eu gostava das orientações, porque Denise se engajava, de fato, com a minha pesquisa. Ela era (deve continuar sendo) muito prática e objetiva. Dialogava comigo, sistematicamente, sobre os pontos essenciais da pesquisa, suscitando-me produtivas reflexões. Lembro-me de que ela pegava folhas de rascunho e esquematizava algumas ideias, destacando, por exemplo, a importância de estabelecer relações entre a problemática da pesquisa, os objetivos do estudo, os conceitos norteadores e as questões metodológicas. Além disso, em toda orientação, surgiam *insights* para o processo analítico dos dados. Era impressionante... Eu saía da sala dela com várias folhas de papel rascunho, cheias de ideias que eu deveria (re)escrever, mas

entusiasmada e satisfeita, por perceber que, a cada orientação, a dissertação estava se consolidando. Ademais, como eu era (continuo sendo) muito dedicada, disciplinada e autônoma, tudo fluía muito bem. Aliás, para mim, escrever é uma atividade muito prazerosa.

Com estas orientações, aprendi mais três lições: o pesquisador precisa ter clareza quanto à interrelação dos elementos constitutivos de seu estudo (questões de pesquisa, objetivos, tipo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, conceitos que fundamentarão a análise e categorias analíticas); precisa assumir uma postura crítica frente aos dados e ter autonomia, seja no momento de pensar sobre sua investigação, seja no momento de escrever seu texto.

A aprendizagem destas lições contribuiu para que eu obtivesse êxito na defesa da dissertação – outro espaço de aprendizagem –, considerando tanto o que foi dito quanto o modo pelo qual foi dito. Lembro-me de que as arguidoras do meu trabalho, Beth Marcuschi e Williany Miranda da Silva, destacaram a relevância da minha pesquisa sobre redação de vestibular como gênero, bem como fizeram alguns questionamentos provocativos, incitando-me a debater o tema focalizado na pesquisa. Entretanto, tudo ocorreu tranquilamente. Estabeleceu-se um diálogo acadêmico diplomático, de modo que as críticas apresentadas, por terem sido relevantes e feitas educadamente, com tom de voz ameno, não me impactaram, pelo contrário, eu as recebi naturalmente, reconhecendo algumas lacunas do estudo sinalizadas pelas examinadoras.

Finalmente, mestra! (SILVA, 2009). E agora?

DEPOIS DO POSLE-UFCG

As lições aprendidas antes e durante o POSLE-UFCG repercutiram, inevitavelmente, na minha trajetória acadêmico-profissional.

Depois que eu concluí minha dissertação de mestrado, meu desejo era divulgar os resultados da minha pesquisa (desde a época da graduação eu gostava de submeter artigos para publicação, seja em periódicos, seja em anais de congressos científicos). Então, escrevi vários artigos e os submeti a diferentes revistas Qualis A1²: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Trabalhos em Linguística Aplicada, Linguagem em (Dis)curso e Linguagem & Ensino. A aprovação destes artigos – Silva e Lino de Araújo (2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2011c, 2012a) –, por pareceristas de revistas qualificáveis, bem como de um capítulo de livro (SILVA, 2012b), reflete a relevância da pesquisa desenvolvida, bem como os efeitos da boa formação que recebi no POSLE-UFCG. Ora, na época, eu era apenas uma recém-pesquisadora, residente no interior da Paraíba, escrevendo para revistas concorridíssimas das regiões Sul e Sudeste...

2 “QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. O Qualis Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de valor: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C”. Informações disponíveis em: <http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

Em 2009, eu também desejava participar de processos seletivos de doutorado. Mas, como surgiu, na época, um concurso público para o cargo de professor, na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, campus Campina Grande, exigindo apenas titulação de mestrado, eu não pensei duas vezes. Deixei o doutorado para o segundo plano e me dediquei intensamente ao concurso. Eram duas vagas, uma concorrência enorme (parece-me que havia 65 inscrições!) e muitos doutores inscritos... Mas, com boas inspirações, planejamento, dedicação, disciplina e vinte e cinco madrugadas de muito estudo, consegui ser aprovada. Que felicidade! Confesso que eu não acreditei, quando soube do resultado. Os amigos começaram a me ligar para dar os parabéns, mas eu ainda estava em puro êxtase...

Quando comecei a trabalhar na UAL, assumi as disciplinas de Língua Portuguesa ofertadas para alunos de diferentes cursos de graduação: Matemática, Física, Geografia, História, Administração, Engenharias, etc. Eu adorava ministrar esta disciplina, porque seu principal foco é o trabalho com a leitura e a escrita de diferentes textos acadêmicos: fichamento, resumo, resenha, artigo científico, relatório, entre outros. Eu a ministrava como se fosse uma oficina. Trabalhava muito a escrita e a reescrita dos textos dos alunos. Mas, comecei a ficar incomodada com a lacuna de materiais didáticos voltados para o ensino superior. Na época, destacavam-se os trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2009, 2008a, 2008b, 2007) e o de Motta-Roth e Hendges (2010). Então, movida pelo anseio de contribuir, de alguma forma, com o ensino de escrita acadêmica, organizei o livro *Professora, como é que se faz?* Trata-se de uma coletânea de artigos escritos por ex-orientandas – Oliveira (2012), Duarte (2012), Ferreira; Meneses (2012) e

Sousa (2012); há também um artigo meu (SILVA, 2012) –, sobre diferentes textos acadêmicos: esquema, resumo, resenha e artigo de pesquisa.

A publicação deste livro e, sobretudo, seu uso em sala de aula, me motivavam cada vez mais a estudar sobre a leitura e a escrita em contexto acadêmico. Em 2013, eu estava decidida: elaboraria meu projeto de doutorado nesta área, objetivando articular ensino e pesquisa. Foi o que aconteceu. Elaborei meu projeto e me submeti a dois processos seletivos: um na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e outro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fui aprovada em ambas instituições, mas optei pela UFMG.

Em 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (FaE), da UFMG. Sob o acompanhamento da minha querida orientadora, Maria Lúcia Castanheira (carinhosamente, Lalu), estou escrevendo minha tese de doutorado. As lições aprendidas no POSLE-UFCG têm me ajudado bastante ao longo desta minha fase de doutoranda, na qual reflexividade, postura crítica e autonomia são indispensáveis.

Os encontros com a minha orientadora e com outros pesquisadores da área também têm me proporcionado lições, contribuindo para a minha formação enquanto pesquisadora. Lalu tem me ensinado como desenvolver pesquisas fundamentadas na abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Tem me estimulado a assumir uma postura de aprendiz, diante dos relatos dos participantes do meu estudo sobre suas experiências com a leitura e a escrita acadêmica, a fim de que eu possa observar, sob as lentes da perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995), que relações eles estabelecem com as

práticas letradas acadêmicas e que significados eles constroem nessa relação. Tem me alertado sobre a importância de saber tanto selecionar os conceitos teórico-metodológicos, quanto de usá-los no processo analítico, lembrando-me, também, de que a escolha por determinados termos está associada a filiações teórico-metodológicas específicas que podem, ou não, estar em consonância com a abordagem adotada em meu estudo. Tem me mostrado, ainda, a produtividade de se construir uma lógica de investigação da pesquisa (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), pois permite ao pesquisador visualizar uma síntese da linha de raciocínio que subjaz ao estudo desenvolvido, a fim de observar se está clara, coerente e bem articulada, considerando questões de pesquisa, questões analíticas, representação, análise e interpretação dos dados.

Os encontros com o professor Brian Street (*Kings' College, London*) e com a professora Anna Robinson-Pant (*University of East Anglia, Norwich*) se configuraram, também, como momentos de grande aprendizagem. Seus comentários, ponderações e sugestões quanto à minha pesquisa enriqueceram minha compreensão sobre como desenvolver investigações sob as lentes da abordagem dos Letramentos Acadêmicos; como explorar dados a partir de uma perspectiva em que as práticas letradas acadêmicas são concebidas como práticas sociais, situadas em contextos marcados por relações autoritárias e identitárias.

Todas as lições aprendidas no POSLE-UFCG, associadas às construídas na FaE-UFMG, têm contribuído para minha maturidade enquanto pesquisadora, resultando em produtivos frutos, a exemplo de publicações tanto em contexto nacional (SILVA, 2015; FRANCO; SILVA; CASTANHEIRA, 2015; SILVA;

REINALDO, 2016; SILVA, 2017), quanto internacional (SILVA; CASTANHEIRA, 2017).

PALAVRAS FINAIS

Neste relato-reflexivo, resgatei, ainda que brevemente e com algumas falhas na memória, as “lições diárias” aprendidas com o POSLE-UFCG, durante o período em que fui mestranda deste Programa.

Citei lições que foram significativas para a minha formação enquanto pesquisadora: saber como usar conceitos no processo analítico; ser flexível e ter a humildade de ouvir os experientes na área; elaborar, e seguir, um cronograma; ter clareza quanto à interrelação dos elementos constitutivos do estudo; assumir uma postura crítica frente aos dados e ter autonomia, seja no momento de pensar sobre a investigação, seja no momento de escrever o texto.

Mostrei que estas lições aprendidas com o POSLE-UFCG repercutiram, positivamente, na minha trajetória acadêmico-profissional: publicações de artigos em revistas qualificáveis, organização de material didático e desempenho satisfatório no atual processo de elaboração da tese de doutorado.

É muito gratificante reconhecer que estas lições, dadas pelo Programa há dez anos, contribuíram para a minha formação. É tranquilizador, também, porque, ao recordá-las, pude perceber/sentir que o pesquisador não nasce pronto, pelo con-

trário, vai se constituindo e se construindo, paulatinamente, dado que a aprendizagem é um fenômeno inesgotável.

Ainda bem que eu tive a oportunidade de revisitar meus caminhos trilhados no POSLE-UFCG e registrá-los neste texto, confirmando que “*Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas*”...

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. A. Esquema. In: SILVA, E. M. da. **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 27-42.
- FERREIRA, E. C. A.; MENESES, R. A. Resenha acadêmica. SILVA, E. M. da. **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 65-94.
- FRANCO, R. A. S. R.; SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento em um contexto de formação continuada. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, p. 115-135, 2015.
- GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B; LAPP, D. (Eds.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 1995. p. 181-202.
- GREEN, J. L; DIXON, C. N; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.42, p. 13-79, dez. 2005.
- LEA, M.R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Coords.). **Trabalhos de pesquisa:** diários de leitura para revisão bibliográfica. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Resenha.** 6. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2008a.

_____. **Resumo.** 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. **Planejar gêneros acadêmicos.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

OLIVEIRA, P. F. N. de. Percepções de graduandos sobre a disciplina Língua Portuguesa. SILVA, E. M. da. **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 11-26.

SILVA, E. M. da. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular.** 2009, 168f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

_____. Resumo acadêmico. In: ____ (Org.). **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2012a, p. 43-64.

_____. Gêneros textuais em provas de vestibular: correlação entre jogos enunciativos e histórico de letramento. In: REINALDO, M. A.; BETH MARCUSCHI; DIONISIO, A. (Orgs.). **Gêneros textuais:** práticas de pesquisa e práticas de ensino. 1ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012b, v. 1, p. 135-156.

_____. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. **Educação** (UFSM), v. 40, p. 311-318, 2015.

_____. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. In: AGUSTINI, Cármen Lúcia; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Orgs.).

Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 141-152.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. The schooling of texts in the Pedagogy course. **Prospects**, v. 46, n. 3, 2017. In press.

SILVA, E. M. da; LINO DE ARAÚJO, Denise. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. **Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), v. 10, p. 315-338, 2010a.

_____. Palestras no vestibular da UFCG: correlação entre práticas letradas e histórico de letramento dos candidatos. **Leia Escola** (UFPB), v. 7, p. 21-41, 2010a.

_____. Exigência de gêneros textuais nas provas de redação da UFCG. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 13, p. 273-293, 2010b.

_____. Concepção teórico-metodológica de gêneros textuais em sala de aula: mobilização de práticas letradas acadêmicas e escolares. **Instrumento** (Juiz de Fora), v. 13, p. 11-19, 2011a.

_____. Mobilização de práticas letradas na produção de palestras: uma análise de redações de vestibular. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 50.1, p. 189-204, 2011b.

_____. Influência do histórico de letramento dos candidatos na mobilização de práticas letradas na redação de vestibular. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 11, p. 705-725, 2011c.

_____. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 2, p. 1-18, 2012.

SILVA, E. M. da; REINALDO, M. A. G. M. Escrita disciplinar: contribuições para o ensino de língua portuguesa na graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 141-156, 2016.

SOUSA, M. G. V. Artigo de pesquisa. SILVA, E. M. da. **Professo-**

ra, como é que se faz? Campina Grande: Bagagem, 2012, p. 95-117.

DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: RELATO DA EXPERIÊNCIA NA POSLE/UFCG

ELIETE CORREIA DOS SANTOS¹

“O essencial é não perder a orientação.”
Gabriel García Márquez.

Ao receber o convite para participar desta obra, fizemos uma retrospectiva de como ingressamos na Pós-graduação em Linguagem e Ensino - POSLE/UFCG (uma pesquisadora iniciante e sem experiência), quais os avanços obtidos com o curso, o que mais influenciou em nossa vida profissional e acadêmica. Por isso, decidimos fazer referência à orientação da dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado.

A estrutura organizacional da pós-graduação *stricto sensu* adotada no Brasil acompanhou propositadamente a experiência dos Estados Unidos, centrada em dois níveis hierarquizados, o mestrado e o doutorado. Cada um dos níveis compreenderia o estudo de um conjunto de matérias relativas tanto à área de concentração, um campo específico de conhecimento constitutivo do objeto de estudos escolhido pelo candidato e/ou áreas afins e a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação para o curso de mestrado e a tese para o doutu-

1 Professora da Universidade Estadual da Paraíba - do Curso de Arquivologia.

rado. Assim, a organização dos estudos, embora procurasse se pautar por grande flexibilidade, era bastante clara, envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um orientador de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos.

Saviani (2006) esclarece que o modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência norte americana; no entanto, se a estrutura organizacional se inspirou nesse modelo, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental. Em consequência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.

Mesmo que haja, na atualidade, uma diversidade de práticas universitárias que envolvem os alunos para ampliar seu letramento acadêmico e melhorar o nível de escrita e leitura, infelizmente, o nível dos candidatos ao mestrado ainda é bastante insuficiente, o que dificulta ter autonomia e confiança necessárias para o desenvolvimento de um programa de estudos que deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de uma pesquisa (a dissertação para o mestrado e a tese para o doutorado).

Esta complexidade estabelecida pelo nível do candidato, as diretrizes propostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível - CAPES e as variadas iniciativas de ensino de gêneros acadêmicos são desafios individuais e coletivos vividos por aqueles que fazem parte da pós-graduação (PG) e estão relacionados diretamente ao processo de atividades de orientação da redação da dissertação.

Este capítulo se propõe a apresentar uma breve reflexão sobre a orientação relacionada às variadas ações sobre o ensino de gênero acadêmico e relatar sobre a nossa experiência de orientação como egressa do Mestrado em Linguagem e Ensino - POS-LE/UFCG. Inicialmente, expomos sobre as perspectivas de ensino de gêneros acadêmicos e as relações com a orientação. Em um segundo momento, narramos sobre nossa experiência na UFCG e enfatizamos sobre a problemática da orientação como aspecto que merece ser mais debatido nas universidades brasileiras.

RELAÇÃO DO ENSINO DE GÊNERO ACADÊMICO COM A ORIENTAÇÃO DO TRABALHO

A investigação sobre gêneros acadêmicos é bastante ampla, entretanto, quase sempre está pautada nas dificuldades dos discentes. Em um trabalho anterior (SANTOS, 2013), fizemos um levantamento dos principais estudos e perspectivas sobre gêneros acadêmicos traçando o nosso caminho por divisões geográficas. Percebemos que há uma diversidade de iniciativas e podemos detectar abordagens e práticas de leitura e escrita no ensino superior. Não há como negar a influência europeia dos estudos das várias vertentes de letramento e de perspectivas retóricas e dos centros de composição de texto dos EUA para o

ensino e pesquisa. Podemos afirmar que há uma diversidade de trabalhos e tentativas de responder a uma questão frequente em todos os países pesquisados: a dificuldade dos alunos com a escrita e leitura do gênero acadêmico. Isso justifica a investigação de vários gêneros tanto na graduação como na pós-graduação.

É evidente que o movimento internacional sobre o ensino de escrita na academia surge com a internacionalização do ensino de inglês (britânico ou norte-americano) para fins acadêmicos e o acesso a recursos e modelos de ensino via internet, e pode-se acrescer ainda, na Europa, que o Processo de Bolonha tem sido um estímulo para a partilha de ideias estruturais de ensino pelas universidades como também o aumento de conferências internacionais que debatem sobre muitos aspectos de literacia.

Listamos algumas iniciativas para termos uma visão geral do percurso realizado:

TABELA 1 – INICIATIVAS/TENDÊNCIAS NO ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS

INICIATIVAS/TENDÊNCIAS	FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS				
	Europa	USA	América Latina	Brasil	
1 Acompanhamento face a face	X	X			
2 Tutoria <i>on-line</i>	X	X			
3 Workshops extracurriculares	X	X	X	X	
4 Cursos obrigatórios de escrita	X	X			
5 Palestras e Oficinas	X	X	X	X	
6 Suporte à língua estrangeira	X	X	X		
7 Suporte ao e-learning	X	X			
8 Centros de Escritas (Línguas)	X	X	X	X	

INICIATIVAS/TENDÊNCIAS	FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS				
	Europa	USA	América Latina	Brasil	
9 Projeto interdisciplinar (linguagem e disciplinar)	X	X	X	X	
10 Capacitação de supervisores (orientadores)	X				
11 Processo de produção de texto orientado	X	X	X	X	
12 Colaboração e <i>feedback</i>	X	X			
13 Associação de habilidades interpessoais (confiança)	X	X		X	
14 Projetos destinados à pós-graduação (mestrado e doutorado)	X	X	X	X	
15 Projetos destinados à graduação	X	X	X	X	
16 Gêneros acadêmicos orais e escritos (simultaneamente)	X	X	X	X	
17 Atividade disciplina no currículo no 1.º ano de graduação	X	X	X	X	
18 Produção de manuais didáticos e/ou proposta de ensino	X	X	X	X	
19 Iniciativas com <i>software</i> (e-portfólio ou outro gênero digital)	X	X			
20 Políticas para Programas Gerais Institucionais	X	X			
21 Compreensão de trabalhar com multi(literacias/letramento)	X	X	X	X	
22 Ferramentas web 2.0 para Produção de Texto Acadêmico	X	X			

Fonte: Santos (2013, p. 110).

A tendência dos EUA quanto aos cursos focados no primeiro ano de graduação é uma realidade nas quatro divisões estabelecidas no quadro; essa determinação nos parece justificável, pela necessidade de adaptação do aluno ao novo ambiente discursivo, como acontece em nossa realidade, ainda que acreditemos na ideia de um ensino contínuo de vários gêneros (orais e escritos) durante todo o curso. A extensa investigação nos EUA cria paradigma, estimula outras nações a cogitarem sobre esse objeto, incentiva a reflexão sobre uma cultura que foi precursora: os cursos no 1.º ano do ensino superior. As iniciativas para ensinar os gêneros acadêmicos estão crescendo cada vez mais e há muitos trabalhos que sinalizam a necessidade de exercitar esses textos no início da carreira na universidade ou

durante todo o processo do curso no ensino superior, ou apenas em um componente de linguagem.

Muitos programas também incluem alguns *Writing Across the Curriculum (WAC)* na estrutura curricular para proporcionar continuidade, algumas instituições designam cursos de escrita intensiva e extensiva, outras universidades abrem cursos em uma disciplina paralelamente em que todos ou alguns alunos devem participar. Raramente, os departamentos organizam uma sequência de atividades escritas e suporte ao estudante que se estenda ao longo de seu currículo, no entanto já existem universidades que têm exigido que todo o departamento se envolva com tal sequência, através de cursos ministrados por profissionais em várias disciplinas com temas para escrever retirados de suas disciplinas.

Conquanto existam trabalhos que focalizem a concepção de múltiplos letramentos, as experiências dos EUA desenvolvidas por Fisher *et al.*, Russell, Barzeman, no conjunto de sua obra, fortalecem a reflexão sobre a dicotomia físico/virtual para se pensar a importância do espaço na configuração de uma sociedade, evitando a ideia pessimista das análises que apontam para a aniquilação do espaço físico em função de uma virtualização da experiência e, como afirma Bakhtin, sem dissociar do tempo. A experiência dos EUA que se respalda no conceito de *timescapes*², de cronotopo³, instiga a reflexão sobre uma cultura movida

2 Para Jesus (2013, p. 28), *timescapes* é um novo arranjo espaço-temporal que se estrutura em torno da ampliação do espaço real em favor do virtual, ligado a uma temporalidade múltipla, que paradoxalmente é só presente e ao mesmo tempo tem uma duração. Conferir: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde.../5062767.pdf>.

3 Para Bakhtin, “Cronotopo, uma categoria em que tempo e espaço são construídos na composição da obra literária como texto de cultura [...]. Cronotopo é uma forma de compreensão da experiência.” (MACHADO, 2010, p. 211-212).

pela tecnologia e seus desdobramentos sociais, sobre as hibridações nas manifestações culturais, leva-nos a compreender que, é na geração de espaços instantâneos, que surgem as tensões e complexidades das relações espaço-temporais contemporâneos.

Sobre a falta de uma política institucional das universidades, cabe dizer que esse é um ponto comum em muitas universidades. Ainda que muitos investigadores utilizem a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, de modelos de pesquisa observacional, participativa e interpretativa, e que, em muitos casos, apontem sugestões para resolver a questão, em poucas instituições os resultados levaram à mudança de política educacional para toda a universidade, mas já estimulam a rever os conhecimentos discursivos de cada campo nos programas específicos.

A compreensão de uma interação entre as disciplinas é perceptível em várias iniciativas e nos parece que, podemos ponderar, de uma tendência inovadora. Nesse sentido, é preciso considerar as conexões entre escrita e conhecimento em uma disciplina, bem como o papel epistemológico do último porque “a escrita e o objeto da escrita não podem ser separados, e a aprendizagem da escrita disciplinar terá de ser feita em ligação com o ensino da disciplina em si.” (DONAHUE, 2010, p. 57).

Também em muitos trabalhos há a concepção de que a produção e a compreensão de textos não é responsabilidade apenas do professor de linguagem, mas a ampliação dessas habilidades está relacionada ao desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, com toda a aprendizagem nas várias disciplinas. A colaboração entre especialistas linguistas e especialistas disciplinares pode levar à pesquisa e publicação sobre gêneros acadêmicos e abordagens pedagógicas para apoiar

estudantes/escritores, o que pode beneficiar a comunidade acadêmica. (SAMUELS; DEANE, 2008; DEANE; GANOBOSIK-WILLIAMS, 2012; POLLET, 2012; SANTOS, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

As reflexões sobre o nivelamento e o formato de alguns centros de línguas foram citadas e criticadas em vários trabalhos pela maneira estruturalista e mecânica de se pensar a linguagem. O fato de muitas universidades terem Centro de Línguas não significa que o trabalho tenha uma adequação para o ensino de gênero, já que muitos funcionam meramente por determinação política, como forma de extensão e não há continuidade em suas práticas.

Parecem-nos inovadoras algumas tendências de trazer para o Ensino Superior questionamentos e conceitos que durante muito tempo fizeram parte de estudos na educação Básica como as habilidades interpessoais ao tentar desmistificar o conhecimento teórico e promover a apropriação de confiança, de conhecimento pelo sujeito, como também o combate à insegurança enorme no processo de escrita no início da graduação na universidade, incentivo à criatividade e levar o alunado a participar do processo de escrita para se chegar ao conhecimento. (BOCH; FRIER, 2012; BRÄUER; GIRGENSOHN, 2012; SANTOS, 2010, 2011, 2012, 2013).

Acreditamos que a tendência pouco desenvolvida em quase todas as universidades pesquisadas é de cursos para supervisão/orientação de trabalhos, como o que acontece na Dinamarca e vários países da Europa, narrado por Rienecker e Stray Jørgensen (2012). O *Academic Writing Center* desenvolve várias ações: o ensino da supervisão, *feedback* aos alunos,

avaliações e ensino de escrita, bem como ensino de habilidades gerais. Argumentam ainda que novos supervisores precisam estar preparados para ajudar seus candidatos a planejar, avaliar e rever sua pesquisa e sua tese, estarem preparados para dar *feedback* formativo sobre rascunhos do PhD, para sentar-se em comissões de avaliação, e para a escrita de avaliações de PhD, que são úteis para o candidato, para a universidade, e para os futuros empregadores.

É olhar para o objeto de estudo invertendo o processo. O foco deixa de ser, em primeira instância, capacitar o aluno e passa a ser munir o professor-orientador de competências necessárias para exercer tal função. Essa inversão não exclui o aluno, mas busca observar as dificuldades para se trabalhar com o gênero acadêmico (tese ou dissertação de mestrado) em um processo de cooperação entre quem orienta e quem é orientado.

Simpatizamos com essa proposta porque em nossa caminhada acadêmica o que mais se escuta dos candidatos a pós-graduação é a falta de uma orientação efetiva. Os poucos trabalhos sobre essa temática focalizam a orientação como “o problema nevrálgico do sistema de pós-graduação” (SAVIANI, 2006) e os variados trabalhos de Bianchetti (2002, 2011) e seus parceiros (BIANCHETTI; MACHADO, 2009; BIANCHETTI; TURNES; CUNHA, 2016) sobre pesquisa, TICs e orientação.

Bianchetti, Turnes e Cunha (2016) analisam como os doutorandos se relacionam à categoria tempo com o uso das TICs para fazer frente ao desafio do processo de doutorado no contexto atual. Embora façam críticas às políticas e à intensificação do tempo, os autores identificaram que os doutorandos estão se adaptando à lógica do denominado produtivismo

acadêmico, paradoxalmente, afirmam encontrar nas TICs um importante aliado à consecução do doutoramento.

De acordo com Leite Filho e Martins (2006), os orientadores procuram, nos alunos, compatibilidade de interesses frente ao projeto e temática a ser pesquisada, além da preocupação em selecionar alunos com prévio conhecimento teórico e metodológico em pesquisa. As demandas para atender às diretrizes da CAPES acabam interferindo no trabalho do orientador frente a seus orientandos, que não dispõem de tanto tempo pelo número de atividades que desempenha, levando-se em consideração o perfil do pós-graduando cada vez mais jovem e inexperiente, carece de mais acompanhamento sistematizado e assistência às suas necessidades.

Os parâmetros de produção e avaliação da CAPES (2016) induzem os programas de pós-graduação a desenvolverem ações que priorizam atender aos requisitos em prol de contribuir para o credenciamento e um bom conceito na avaliação; assim, muitos professores decidem praticamente tudo sobre os caminhos da pesquisa, uma vez que muitos são inexperientes no processo da pesquisa, ou decidem, na seleção de ingresso, priorizar alunos da Iniciação Científica ou que já tenham feito algum curso *latu sensu*.

Afinal, quais são as competências necessárias para ser um orientador de qualidade? Nas várias propostas desenvolvidas (Tabela 1), como é o trabalho do orientador? Quais as relações estabelecidas entre orientando e orientador? Como desenvolver o trabalho de orientação no atual cenário educacional da pós-graduação brasileira? Qual é a orientação mais efetiva, a individual ou grupal?

Certamente, o debate e os caminhos para a orientação na pós-graduação ainda é um desafio e, para responder a essas questões, o olhar precisa ser redimensionado. A configuração do *habitus* (cf. BOURDIEU, 1994) cultural da PG nos leva a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos, como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas e definirem o processo de orientação que, muitas vezes, não atende ao objetivo que o designa: assistir o orientando a fazer ciência. Dentre tantas possibilidades, muitos orientadores arriscam em práticas sem terem a consciência pedagógica de seu ato, imitam a orientação que receberam em suas formações *stricto sensu*; entretanto, não há uma didática metodológica testada e aprendida em sua formação profissional para exercer essa função. A problematização desta temática é vasta e pode ser investigada pelo campo empírico no qual é materializada. É o que propomos para a próxima seção, relatar a nossa experiência na POSLE/UFCG sobre o processo de orientação, possibilitando pensar o indivíduo portador de uma experiência que o predispõe a construir sua própria identidade, a fazer suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente.

A EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO NA POSLE/UFCG

Nesta seção, buscamos resgatar a nossa experiência relativa ao processo de orientação da dissertação do mestrado. Primeiramente, vale contextualizar que nossa formação, na graduação, foi em uma faculdade particular que não exigia, à época, o trabalho de conclusão de curso, quer seja um artigo

ou monografia. Depois, fizemos uma especialização em que a orientação foi coletiva e só tivemos um encontro com o orientador; portanto, um trabalho mais de revisão da literatura bem superficial do que mesmo um trabalho de pesquisa. O perfil que ingressei na POSLE/UFMG é semelhante a dezenas de ingressos com pouca ou nenhuma experiência com a pesquisa, com a redação científica.

Embora fosse uma pesquisadora inexperiente, a passagem pelo programa me oportunizou desenvolver competência e habilidade de passar em um concurso público no primeiro semestre após concluir o curso, a ingressar no doutorado e concluí-lo com mais autonomia. A intenção aqui é refletir, em nossa perspectiva, sobre princípios inerentes ao processo de orientação e apontar os passos dados pelo orientador na relação com o orientando para que o trabalho fosse desenvolvido com eficácia, os quais qualificamos como decisórios para o resultado obtido.

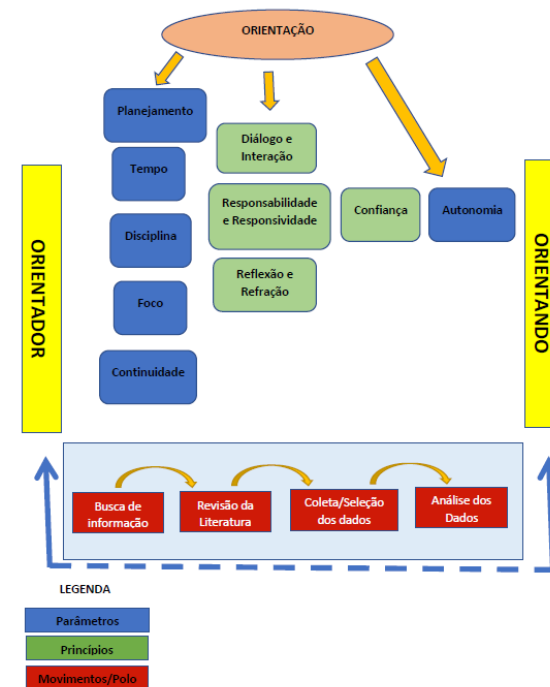
Duas perguntas podem nortear a orientação: Qual é o objetivo de se fazer um trabalho acadêmico, uma pesquisa? Qual é o papel do orientador e do orientando? Para respondê-las, destacamos alguns parâmetros que podem ser pensados a respeito da interação entre orientadores e orientandos: planejamento, tempo, disciplina, foco, autonomia, continuidade.

O interessante é destacar que, quando falamos sobre os parâmetros necessários, dá-se a ideia de que esses são destinados para os orientandos, colocando para eles a responsabilidade de desenvolver com sucesso o trabalho; contudo, os encontros individuais com o orientador e todas as atividades grupais de orientação (como seminários de pesquisa, disciplina metodo-

logia científica) são responsabilidade também do orientador, como mediador de situação de aprendizagem, de acompanhamento do processo para se chegar a autonomia.

Por nossa experiência na POSLE/UFMG, podemos sintetizar os princípios e os parâmetros do processo da orientação não como uma receita pronta, ou como um lugar que superaria todas as dificuldades concretas existentes; entretanto, uma proposta que tem uma direção, um sentido, um para quê, tem objetivos, a saber:

GRÁFICO 1: PROCESSO DE ORIENTAÇÃO VIVENCIADO NA POSLE/UFMG



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para elucidar os parâmetros (planejamento, tempo, disciplina, foco, continuidade e autonomia) e princípios (diálogo e interação, responsabilidade e responsividade, reflexão e refração, confiança), buscamos inspiração nos estudos do Círculo de Bakhtin. Conforme apresenta o Gráfico 1, o processo da orientação começa pelos princípios centrais dos atos (diálogo e interação) para iniciar o planejamento e se possa chegar a autonomia. Os parâmetros tempo, disciplina, foco e continuidade exigem responsabilidade e responsividade, ação reflexiva e confiante do marco situacional da pesquisa (onde estamos), para o marco doutrinal (onde queremos chegar) e o marco operacional (o que iremos realizar).

Em nossa experiência, os encontros dialógicos eram semanais para discussão, revisão, feedback, reflexão e novas ações. Podemos defini-los como movimentos para se chegar ao objetivo traçado em que o orientador, como o pesquisador experiente, aponta os caminhos para construir a redação final da pesquisa com autonomia e consciência das fases da investigação.

A relação interativa se estabelece a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular que não significa viver para si, por conta própria. Para esclarecer essa questão, Bakhtin assevera uma relação tríade em que o eu aparece em cada movimento, cada eu ocupa o centro valorativo de uma arquitetura em um jogo inevitável com o outro. Não se trata de uma singularidade egoísta, mas de dar mais espaço nas relações acadêmicas para as relações entre identidades sem abuso predominante da instância sociocultural em detrimento da diferença singular. Esse jogo, para o Círculo de Bakhtin, é caracterizado pela alteridade, e sua arquitetura é a base que definimos para refletir sobre a orientação.

Com base nessa arquitetura, a postura do orientador (eu-para-mim) está em perceber como o orientando enxerga minhas ações (eu-para-o-outro) e como o professor percebe o aluno (outro-para-mim), cujos atos não podem ser indiferentes à compreensão responsiva de cada movimento, do mesmo jeito na relação aluno/aluno, aluno/professor aluno/autores lidos, aluno enquanto pesquisador/com o sujeito objeto da pesquisa, etc. O eu em relação com o outro sem alibi no ser, uma responsabilidade sem fugas, como tentativas de alienar-se do seu papel determinado (orientador/aluno) na relação. Tanto o dever científico como o acadêmico mantido na relação com o ético é o dever, é uma categoria original do agir-ato, pois “tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento, é uma certa atitude da consciência.” (BAKHTIN, 2010b, p. 47).

As fronteiras existentes entre o orientador e o orientando refletem no ato responsável do professor frente ao processo de orientação, interferem nas relações entre o eu e o outro. Isto significa que atitudes relacionadas a um orientando podem não funcionar com outro, o que pressupõe a necessidade do pesquisador olhar o outro em suas particularidades e perceber a melhor ação a ser desenvolvida. Não se trata de um relativismo cultural, de se colocar no lugar do outro, transferir-se para a cultura do outro e esquecer a sua própria cultura e olhar o mundo com o olhar da cultura do outro. Para Bakhtin (2010a, p. 366) isso é necessário, mas se parar nesse nível continua unilateral também. “A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa”.

Diferentemente de solução de conflitos, dialogar não significa ausência de confronto, podendo ser acordo, “o que pressupõe mais de um sujeito, e que esse ‘confronto’ é fator constitutivo do intercâmbio verbal, fundado, como todo processo de produção de sentido, na diferença”. (SOBRAL, 2009, p. 37). O diálogo é caracterizado por um tenso combate dialógico nas fronteiras. Consideramos que o diálogo no processo de orientação é a abertura para que essa arena de vozes seja posta, na relação entre os interlocutores e entre os discursos. A abertura para o diálogo oportuniza que professores e alunos se erijam e construam juntos o texto e seus sentidos. “O vir a ser axiológico de um ser humano é o processo de assimilar seletivamente as palavras alheias” (BAKHTIN, 1981b, p. 341), quanto mais se oportuniza a ouvir as várias vozes e deixar-se ser ouvido, melhor é o processo formativo do homem.

O que pretende pesquisar? Por quê? Como? Quando? São perguntas que podem no primeiro momento ajudar a construir a proposta que se quer desenvolver. Evidente que há um projeto inicial que durante o tempo de estudo vai se modificando para atender aos interesses de orientandos e orientadores. Certamente, o planejamento e a disciplina são fundamentais para que o orientando permaneça focalizado no que já dispõe e no que ainda vai construir.

As ações de buscar informações, revisar a literatura, coletar/gerar e analisar os dados nos parecem que merecem um acompanhamento sistemático de seus orientadores. A proposta é não deixar escapar aos olhos do orientador esses movimentos que o orientando desenvolve no processo de pesquisa. No dizer de Martins e Theóphilo (2007), essas etapas são conhecidas

como um modelo “quadripolar” condizente com uma noção mais flexível dos elementos que influenciam a prática científica. Os polos são concebidos como aspectos peculiares do processo de produção de conhecimentos, e não como momentos separados da pesquisa.

Seja qual for o tipo de pesquisa adotado, nesse modelo, devem ser seguidos estágios fundamentais no processo da pesquisa que são comuns a todas as investigações com base científica. Em nossa experiência, a orientação realizada na POS-LE/UFMG se preocupou em cada etapa (polo). No polo epistemológico, o orientador auxiliou-nos a identificar um objeto científico e delimitar uma problemática investigativa, refletindo os nossos interesses como pesquisadora e as possibilidades de realizar a pesquisa.

A revisão bibliográfica e a definição da metodologia enquadram-se no polo teórico e permitem conhecer o objeto de estudo através de leis e da formação de conceitos operatórios, hipóteses e teorias que são posteriormente verificadas ou refutadas. Em nossa experiência, a busca de informações e as leituras sugeridas foram formando o perfil teórico escolhido; a teoria foi definida a partir do objeto científico delimitado e, no jogo das interações, o nortear, sugerir, apontar referenciais (atos do orientador) foram decisivos para pleitear o projeto enunciativo da dissertação de mestrado.

No polo técnico, através da via instrumental, experimentam-se e testam-se as teorias propostas. A orientação foi essencial para definir o conjunto de dados e as variadas formas de coletá-los. No último polo, o morfológico, após a análise de dados e da sua confrontação com as hipóteses inicialmente

lançadas, organizam-se e apresentam-se os dados sob a forma de novas hipóteses. Podemos relatar que estes dois polos foram os que mais precisamos do orientador para dar andamento à pesquisa. Certamente, as competências para desenvolver a análise foi a mais difícil, por isso o orientador organizou a análise em três fases: pré-análise, análise e pós-análise. Esse procedimento proposto pelo orientador serviu para ter maior precisão, aprofundamento e confronto dos resultados obtidos, com a literatura lida e as perspectivas de discussão para desvelar o implícito do conteúdo obtido.

Nesse sentido, o papel do orientador é imprescindível, pois se não houver sistematização e continuidade das ações, há uma tendência do orientando se perder. Diante da questão temporal, perseguir uma continuidade nas variadas fases da pesquisa, da coleta à análise dos dados, é indispensável para eficácia do processo. A complexidade temporal de futuridade social também compreende a esfera de ação tripla (passado, presente e futuro), conhecimento e ética. E, portanto, move-se para longe da ênfase exclusiva no conhecimento para abranger o que fazemos e suas potenciais consequências que se estendem por vários trechos de tempo e espaço.

Vale enfatizar que as instituições da modernidade tardia estão sujeitas a uma contradição crucial entre o crescente poder para criar o futuro que as acompanha e nossa capacidade de assumir a responsabilidade pelas consequências desse poder. A questão crucial que se coloca, portanto, é: *como podemos conceber nossa responsabilidade para com o futuro?* Nesse sentido, é um efeito de uma crise dentro dos pressupostos que fundamentam os conceitos e imagens que nos permitiram acreditar no

futuro, em primeiro lugar, e em cuja produção as humanidades e, mais tarde, as ciências humanas e sociais têm historicamente desempenhado um papel importante. (SANTOS, 2013).

Outro aspecto relevante à orientação, em nosso entendimento, é a empatia que não está nas palavras apenas, mas no tom dado a elas que as tornam em sua apreciação pelo aluno como apáticas ou não. “As palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais.” (BAKHTIN, 2010a, p. 293).

Esses tons permitem “persuadir (ensinar), e, por conseguinte, ser pessoalmente persuadido” (BAKHTIN, 2010, p. 384). Se o ato de ensinar está relacionado ao ato de aprender, os sentimentos e os pensamentos também são construídos nessas relações. Não é o orientador que resolve tudo, mas que desafia. Sentir-se desafiado pode trazer em si um nível de motivação que só a dúvida pode expressar. O desafio está sempre na busca de conhecer, de acreditar, ou duvidar sobre a veracidade a respeito de um determinado objeto, na busca de referenciais novos, na indicação feita pelo orientador ou não. Nesse sentido, “parece que na área dos estudos da interação não podemos fugir do axioma de que o **intersubjetivo** se torna **intrasubjetivo**, isto é, de que o movimento externo se torna movimento interno” (FARACO, 2009, p. 145 grifo do autor). A questão principal é saber como o processo acontece.

A confiança está ligada diretamente ao sentimento de pertença a um determinado grupo cultural, a um determinado papel social, um pertencer responsável em um grupo delimitado, definido. Sem confiança entre orientador e orientando não

há como traçar um trabalho e obter resultados satisfatórios. Bakhtin (2010a, p. 304) ressalva que o discurso íntimo “é impregnado de uma profunda confiança no destinatário em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores.”

Em nossa vivência, sempre enviávamos o texto por e-mail e o recebia, no encontro subsequente, com os diálogos para revisão e/ou esclarecimento do porquê decidir por este ou outro aspecto na pesquisa; certa vez, enviamos em um dia e no outro pedimos que desconsiderasse que o texto estava em nossas palavras “muito ruim”. A resposta do orientador foi “Que bom! Agora não preciso mais dizer, penso que agora está chegando no que eu esperava!”. Esta passagem é bastante representativa do trabalho sistemático e contínuo do orientador e do amadurecimento do orientando, a chegada da tão esperada autonomia. O caráter transitório dos conhecimentos é um elemento chave para a reflexão do orientador de perceber o nível e o desenvolvimento de seu orientando e para que possa pensar em ações futuras a partir das situações observadas.

A questão da autonomia na orientação é um ponto que merece maior atenção do orientador porque é um ato de *responsabilidade e de responsividade*. Vale enfatizar que o “Postupok”, dar um passo, dar um passo fora de qualquer alinhamento, é um ato intencional de ação, de fala, de pensamento, de sentimento, de desejo que caracteriza a singularidade, a “peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever de responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem

exceção.” (PONZIO, 2010, p. 10). A expressão ato responsável é um conceito central na concepção bakhtiniana, pois remete a dois movimentos da responsabilidade com a responsividade, a conexão entre a compreensão e a escuta de quem fala e escuta ao mesmo tempo, ato indispensável de um orientador.

Bakhtin critica as tendências filosóficas, principalmente kantianas, por privilegiarem o conteúdo do ato e menosprezar o processo ou as que fazem o inverso, enfatizam o processo e desconsideram o ato. Sua noção de ato parte justamente dessa junção de processo e conteúdo (sentido), assumindo o ato como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, porém assumido do interior, em sua responsabilidade e em sua resposta.

No processo de referenciação, o Círculo de Bakhtin apresentou duas operações simultâneas nos signos: reflexão e refração. Isso quer dizer que, com os signos, podemos apontar uma realidade que lhes é externa, mas o fazemos sempre de modo refratado, com nossas interpretações e nossas experiências concretas. Acreditamos que “a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo).” (FARACO, 2009, p. 51).

Assim, só é possível significar, se refratar, e, certamente, essas refrações são construídas, na história, e marcadas por inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais. “Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 38).

A palavra segue os atos de compreensão e interpretação da vida humana como signo ideológico no fluxo da interação verbal, ganha diferentes significados de acordo com o contexto em que está inserida e revela um espaço em que os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

Nesse sentido, para o Círculo de Bakhtin, não há como significar sem refratar na dinâmica da história, significar é marcado pela diversidade de experiências dos grupos humanos, pelo confronto de interesses sociais nos limites da luta de classes, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 47).

Na esfera acadêmica, tanto professor como aluno já possuem seus papéis definidos como representantes no processo educativo que os autorizam a tomar determinados atos; no entanto, cabe a cada um a responsabilidade de assumir na função desempenhada o reconhecimento e a afirmação real de tudo que representa como um ato próprio e responsável. “Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro.” (BAKHTIN, 2010b, p. 115).

Por fim, diante da situação da PG em relação às diretrizes da CAPES, ser um orientador é um grande desafio que surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes, as estruturas e condicionamentos sociais. Relatar a experiência na POSLE/UFMG, enfatizando os princípios e parâmetros é um espaço para reflexão de se ter mais uma voz na discussão sobre a orientação em nosso país.

É certo que cada processo de orientação é irrepetível, como todo processo enunciativo; contudo, há de se abrir um debate para que o ato do orientador possa gerar uma compreensão responsiva e responsável no orientando de sua obrigação sem álibi, no processo de amadurecimento para se formar um pesquisador autônomo. Os aspectos levantados neste capítulo não colocam sob o orientador a responsabilidade do (in)sucesso dos trabalhos acadêmicos, mas apontam que os resultados, como o nosso durante e após a formação na POSLE/UFMG, são respostas do processo e, como tal, os atos responsivos e responsáveis do orientador também não podem ter álibi no processo assumido na função de orientar.

Tomando como princípio norteador o discurso de outrem na fronteira da interação verbal e o próprio ato responsável na universidade e na vida à luz dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas, as ações do professor-pesquisador-orientador da experiência na POSLE/UFMG demonstraram que a proposta de orientação desenvolvida se preocupou com a evolução do discente, levando em consideração suas fragilidades e estimulando a novos desafios. Isto não quer dizer que o orientador tenha feito o que é de total responsabilidade do orientando, mas o ato do orientador pode desenvolver no outro uma consciência, um reconhecimento dessa obrigação singular que qualquer acadêmico terá de enfrentar, sem álibi na existência. Esperamos contribuir para criar novas perguntas a respeito de nossas práticas em relação ao processo de orientação, pois, sem termos muita consciência, vamos tomando decisões que são determinantes em nossas vidas como professores/pesquisadores/orientadores e, conseqüentemente, na vida dos

orientandos. O processo de orientação deve considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e a relação ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral, atendo-se à relação espaço-tempo do ato que está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

As experiências passadas podem funcionar como matriz de percepções, produto de trajetórias anteriores. Parafraseando Bourdieu (1994), ações capazes de construir um *habitus* como um produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas de acordo com o contexto de produção e realização.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F.; WISNIK, L. T.; CRUZ, C. H. D. C. São Paulo: Hucitec, 1981.

BIANCHETTI, L. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação stricto sensu: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 439-460, set./dez. 2011. Disponível em:

< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193522070002> > . Acesso em: 10 set. 2015.

_____. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 165-186.

BIANCHETTI, L.; TURNES, L.; CUNHA, R. O tempo do doutorado e o papel das TICs: questões para pesquisa e análise. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 21, n. 3, p. 628-644, set./dez. 2016. Disponível em < [file:///C:/Users/Eliete%20Santos/Downloads/4290-17340-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eliete%20Santos/Downloads/4290-17340-1-PB%20(1).pdf) > Acesso em 10 jan 2017

BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. Publicar & Morrer!?! Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 28, p.53- 69, jul. 2009. Disponível em: < http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf >. Acesso em: 19 jul. 2016.

BOCH, F.; FRIER, C. The Teaching of Writing Skills in French Universities: The Case of the Université Stendhal, Grenoble III In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

BOURDIEU, P. **Travaux et projets**. Trad. Por Renato Ortiz. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRÄUER, G.; GIRGENSOHN, K. Literacy Development Projects Initiating Institutional Change. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE

NÍVEL SUPERIOR CAPES. **Documento da Área:** Letras e Linguística, 2016. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/41_LETR_docarea_2016.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

DEANE, M.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L. Providing a Hub for Writing Development: A Profile of the Centre for Academic Writing (CAW), Coventry University, England. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide:** profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

DONAHUE, C. L'écrit universitaire et la disciplinarité: Perspectives étatsuniennes In: University writing and disciplinary: Perspectives from the United States, **Diptyque**, n. 18, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & Dialógica:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

JESUS, E. A. **Timescapes:** espaço e tempo na artemídia. Disponível em: <www.marginaliaproject.com/lab/magazine/006/>. Acesso em: 25 jan. 2013.

LEITE FILHO, G.; MARTINS, G. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 99-109, 2006.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin:** teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras. 2010. p. 203-234.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO. **Metodologia da investigação científica para ciências sócias aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um

passo. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SANTOS, E. C. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos:** nas fronteiras do Projeto SESA. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013.

_____. **SESA:** o ensino de língua a partir de gêneros acadêmicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL, 9, 2010, João Pessoa. IX Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal. João Pessoa: UFPB, 2010.

_____. **Uma análise teórico-metodológica do ensino e aprendizagem dos gêneros acadêmicos.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Natal. Simpósio Internacional de Gêneros Textuais: Gênero textual/discursivo e letramento, 2011.

_____. **O espaço escolar criativo:** relato de um projeto interdisciplinar na universidade. In: IV FORUM INTERNACIONAL INNOVACIÓN Y CREATIVIDADE: ADVERSIDADE Y ESCUELAS CREATIVAS, 4, 2012, Barcelona. INNOVACIÓN Y CREATIVIDADE: ADVERSIDADE Y ESCUELAS CREATIVAS. Barcelona: Edita Grupo GIAD, 2012.

SAMUELS, P.; DEANE, M. Academic writing training for Mathematics Education PhD students. **Maths, Stats, and OR Connections**, v. 8, n. 3, 2008, p. 41-44. Disponível em: <http://mathstore.gla.ac.uk/headocs/8341_samuels_p_academicwriting.Pdf>. Acesso em: 25/05/2012.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever:** Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

NO MEIO DO CAMINHO TINHA O POSLE

BRUNO ALVES PEREIRA¹

O ANTES

A minha história com o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) começa antes do meu ingresso como aluno regular do mestrado, ocorrido em 2009.

As atividades do referido programa começaram em agosto de 2004 – alguns meses depois do meu ingresso como aluno da Licenciatura em Letras no *campus* I – Campina Grande – da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pelo motivo exposto, acompanhei, de perto, o empenho dos professores na consolidação do Programa e as atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes. Dentre essas atividades, recordo-me, particularmente, de três.

Nas edições IV e V do Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literatura (SELIMEL), ocorridas, respectivamente, em 2005 e 2007, nas quais participei como monitor, tive a oportunidade de estreitar relações com muitos discentes do POSLE e conhecer as pesquisas que eles

¹ Ex-aluno do POSLE. Defendeu dissertação em 2011. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Linguística no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da UEPB.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

POLLET, M.-C. From Remediation to the Development of Writing Competences in Disciplinary Contexts: Thirty Years of Practice and Questions. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

RIENECKER, L.; JØRGENSEN, P. S. **Den gode opgave [The good paper]**. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2005.

_____. Working with Students to Working through Faculty: A Genre-centered Focus to Writing Development. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

desenvolviam. A outra atividade da qual me lembro foi a palestra ministrada pelo professor Dr. Dino Preti, à qual compareci, quando ele estava presente na UFCG para a defesa da primeira dissertação do POSLE – a de Luciene Maria Patriota.

Em 2008, concluí a licenciatura em Letras – Língua Vernácula e, principalmente, por ter participado por três anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob orientação da professora Dra. Williany Miranda da Silva, tinha o desejo de ingressar em um Mestrado Acadêmico em 2009 para continuar a desenvolver pesquisas na área linguagem e ensino.

Ainda em 2008, ao observar os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental no triênio 2008-2010, deparei-me com uma unidade, do volume destinado ao 9º ano da coleção *Projeto Araribá – Língua Portuguesa*, cujo foco era o gênero *debate* – objeto principal das pesquisas desenvolvidas por mim no âmbito do PIBIC (cf. PEREIRA & SILVA, 2016; PEREIRA, 2015). Posteriormente, identifiquei que a coleção em questão era uma das mais utilizadas em escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba. Foi nesse contexto que elaborei um projeto de pesquisa de mestrado para examinar o processo de didatização do debate no volume do 9º ano da coleção *Projeto Araribá – Língua Portuguesa* e em aulas nas quais o referido material era utilizado.

No momento de escolher o Programa de Pós-Graduação para o qual eu tentaria seleção, o POSLE figurou como minha primeira opção por dois motivos. Primeiro, como eu desejava realmente desenvolver o projeto de pesquisa acima mencio-

nado, o meu ingresso em um programa de Pós-Graduação em outro estado dificultaria muito a conclusão do mestrado em vinte e quatro meses, pois eu teria que cumprir créditos de disciplinas em um estado e gerar dados em outro. Segundo, o POSLE, à época, já era um importante espaço de investigações sobre linguagem e ensino e, desse modo, eu tinha certeza que encontraria lá reflexões teóricas substanciais para refletir sobre o processo de didatização de um objeto do ensino de português como língua materna/L1. Pelos motivos expostos, candidatei-me a uma vaga na linha “Língua e Interação em Contexto de Ensino” no processo seletivo. No primeiro semestre de 2009, eu iniciava os meus estudos no POSLE, como relato na seção seguinte.

O DURANTE

Ao final do processo seletivo, foi estabelecido que a professora Dra. Williany Miranda da Silva seria a minha orientadora². O projeto de investigação que apresentei foi evidentemente aperfeiçoado – como explico a seguir, mas manteve o desejo inicial: estudar a didatização do debate em livros didáticos e em aulas de Língua Portuguesa. E no dia 11 de março de 2011, defendi a dissertação cujo título é *O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula*. Além da orientadora, participaram da banca de qualificação – realizada em agosto de 2010 – e da banca de defesa os professores Edmilson Luiz

² Diferentemente do que ocorre atualmente, à época, o candidato às vagas do mestrado não indicava o provável orientador no momento de inscrição.

Rafael, membro interno, e Kazue Saito Monteiro de Barros, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Embora acredite que todos os momentos vivenciados no POSLE e em espaços cuja minha entrada foi motivada pela minha condição de aluno de mestrado³, destaco cinco momentos – dividi-os em três grandes blocos, a seguir, para facilitar a apresentação – que foram substancialmente importantes para a conclusão da pesquisa e para a minha formação como pesquisador em Linguística Aplicada.

O primeiro bloco é formado por dois momentos: as disciplinas “Formação do professor” e “Descrição e análise do livro didático de português”, ofertadas como “Tópicos Especiais em Língua (TEL) pela professora Dra. Maria Auxiliadora Bezerra, no primeiro e no segundo semestres de 2009, respectivamente. Esse bloco foi fundamental para desenvolver os fundamentos teóricos da minha dissertação e, por esse motivo, considero um dos exemplos que a decisão de cursar o Mestrado no POSLE (por acreditar que lá teria acesso a reflexões teóricas sobre linguagem e ensino substanciais) teve êxito.

A disciplina “Formação do professor”, a partir de textos das áreas da Educação e da Linguística Aplicada, focalizou as principais linhas de estudo sobre a formação docente, o trabalho docente e seus condicionantes sócio-históricos e a relação entre letramento e identidade profissional do professor. Nessa

³ Refiro-me, especialmente, às duas escolas nas quais os dados foram gerados. Mais uma vez, agradeço a todos os membros desses espaços (professores, alunos e funcionários) por terem me acolhido como pesquisador, a despeito dos inconvenientes que podem surgir no processo de geração de dados (cf. SIGNORINI, 2000; TELLES 2002), e por terem me ensinado tanto.

disciplina, tive contato com os textos sobre saberes docentes publicados por Maurice Tardif, professor da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal. A leitura desses textos permitiu fundamentar a parte interpretativa da dissertação, ou seja, explicar os fatores que determinavam ou influenciavam as didatizações do gênero debate realizadas pelos dois professores de Língua Portuguesa participantes da investigação. No contexto da pesquisa, os fatores que me interessavam eram os saberes disciplinares e experienciais desses dois docentes.

Em “Descrição e análise do livro didático de português”, as leituras de textos produzidos em diversas áreas (Educação, História, Linguística, Linguística Aplicada, etc.) e as discussões realizadas possibilitaram compreender diversos aspectos envolvidos na produção, na escolha e nos usos do livro didático de Língua Portuguesa – parte do *corpus* da minha pesquisa. A decisão de assumir o livro didático como um gênero (cf. BUNZEN & ROJO, 2005) foi maturada no âmbito dessa disciplina.

O segundo bloco também é formado por dois momentos: as disciplinas “Metodologia da Pesquisa” e “Seminários de Pesquisa”, ministradas pela professora Dra. Denise Lino de Araújo, nos primeiros semestres de 2009 e de 2010, respectivamente. Esse bloco auxiliou o aperfeiçoamento dos aspectos metodológicos de uma pesquisa acerca das relações entre linguagem e ensino.

Ressalto duas importantes ações desenvolvidas em “Metodologia da Pesquisa”, cujo objetivo era instrumentalizar os discentes para produzir ou aperfeiçoar um projeto de pesquisa na área da linguagem e ensino. A primeira foi a discussão bastante consistente desenvolvida acerca dos seguintes aspectos: a natureza das investigações, principalmente, acerca das pes-

quisas qualitativas, interpretativistas em Linguística Aplicada; os procedimentos de recolha e de geração de dados; e as construções teóricas inter- ou transdisciplinares. A segunda ação a ser ressaltada foi a iniciativa da docente de estabelecer que cada aluno deveria ler as versões preliminares do projeto de um outro colega, com o objetivo de emitir um parecer crítico sustentado nos critérios previamente discutidos em sala de aula. Além de permitir o amadurecimento dos aspectos dos projetos de modo geral, em minha opinião, essa ação foi importante para formar o futuro orientador de pesquisas: aquele que não está apenas preocupado em concluir uma investigação, mas também em indicar para o colega pesquisador passos que ele deveria levar em consideração no ato da pesquisa. Em cada um dos encontros dessa disciplina que ocorriam nas manhãs da quarta-feira, nós – eu e os outros oito alunos – éramos requisitados a responder à seguinte pergunta da professora Denise: “A quantas anda a sua pesquisa?”. As réplicas a essa pergunta, que, às vezes, se estendiam por uma hora, indicavam as alegrias e os obstáculos da pesquisa em linguagem e ensino. As prováveis soluções eram construídas coletivamente e saímos mais animados para encararmos a próxima etapa da investigação.

Um ano após o início e seis meses após o fim da disciplina “Metodologia da Pesquisa”, a minha turma voltou a se encontrar com a professora Dra. Denise Lino de Araújo às quartas-feiras em “Seminários de Pesquisa” com o objetivo de responder de modo mais contudente à pergunta “A quantas anda a sua pesquisa?”, inclusive com as primeiras versões dos textos que, posteriormente, seriam levados ao exame de qualificação. Novamente, cada aluno deveria ler o texto de um colega, tendo em vista colaborar com a construção das dissertações.

Nessa disciplina, as discussões centraram-se, principalmente, na construção das categorias de análise.

O terceiro bloco é formado por único momento: o exame de qualificação da dissertação. Os olhares de competentes profissionais que não estavam até aquele momento diretamente envolvidos na construção do meu texto foram fundamentais. A professora Kazue Saito Monteiro de Barros auxiliou, de modo muito preciso, a construção da definição do conceito de estratégias didático-discursivas, originalmente proposto pela professora Dra. Maria de Lourdes Meirelles Matencio (cf. MATENCIO, 2001; PEREIRA, 2011). Além das contribuições teórico-metodológicas, o professor Edmilson Luiz Rafael fez considerações que me permitiram melhorar o texto significativamente do ponto de vista linguístico.

Tive a alegria de poder ter essa mesma banca no momento da defesa. Considero isso muito bom, pois já vi casos nos quais as falas de um membro de uma banca de defesa que não havia participado do exame de qualificação teriam mudado o curso da investigação se tivessem sido feitas anteriormente. Quando o professor/pesquisador já conhece versões preliminares da dissertação, ele pode avaliar se houve um crescimento da qualidade do texto e do pesquisador em formação, no caso, o mestrando.

Para finalizar esta seção, aponto um fato vivido no POS-LE que também foi importante para minha formação enquanto professor e pesquisador: a orientação realizada pela professora Dra. Williany Miranda da Silva. Optei por não colocá-lo em um dos três blocos acima mencionados, porque ele se estende do meu ingresso ao fim do mestrado. Dentre as muitas ações mar-

cantes da professora em questão, ressalto a sua disponibilidade para aceitar as minhas ideias e para discutir os entraves teórico-metodológicos da pesquisa e o respeito aos meus limites, que era feito sem deixar de impulsionar-me a superá-los.

E O DEPOIS...

Nesta seção, apresento algumas repercussões advindas da minha passagem pelo POSLE na minha vida profissional, inicialmente, nas minhas atividades de ensino na Educação Básica no Brasil e no Ensino Superior nos Estados Unidos e, posteriormente, nas minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão como professor de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

No mesmo ano do meu ingresso no POSLE, fui convocado em um concurso público de uma prefeitura do Estado da Paraíba para o cargo de professor de Língua Portuguesa em turmas de Ensino Fundamental e Médio. Em 2012, passei também a exercer o mesmo cargo em uma escola da rede estadual. Durante e após o mestrado, dentre outras, ressalto duas ações consolidadas na minha passagem pelo POSLE que nortearam a minha prática enquanto professor nos dois espaços acima mencionados: o ensino do oral público formal e a reflexão docente sobre os usos do livro didático.

Nos cinco anos que estive na educação básica pública, busquei desenvolver práticas sistemáticas de abordagem de gêneros orais formais (debate, entrevista, seminário, entre outros) – objetos de ensino que ainda podem ser considerados “novos”

no ensino de Língua Portuguesa, guiado pelas aprendizagens sobre a modalidade oral da língua feitas ao longo da graduação e consolidadas no mestrado.

Felizmente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem feito chegar a cada aluno da escola pública livros didáticos de ótima qualidade de diversos componentes curriculares. No entanto, como apontam Barros-Mendes (2005) e Bunzen (2009) e como verifiquei na investigação que resultou na dissertação, nem sempre materiais de excelência resultam em práticas de ensino que se aproximam das orientações oficiais. O conhecimento gerado no Mestrado permitiu que eu conhecesse de modo mais aprofundado as diversas variáveis envolvidas no(s) uso(s) dos livros didáticos de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, propusesse uma utilização que considero criteriosa desses materiais enquanto estive na educação básica.

Em 2013, depois de um longo processo de seleção conduzido em parceria pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Comissão Fulbright – órgão do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América, fui selecionado para ser professor assistente de Língua Portuguesa na Texas Tech University (TTU), universidade com mais de trinta e cinco mil alunos localizada na cidade de Lubbock, no estado do Texas. Ao longo de um ano, ministrei aulas de Português como Língua Estrangeira/Língua Adicional para cinco turmas de alunos universitários de diversos cursos e, novamente, o conhecimento sobre uso(s) de livros didáticos permitiu-me selecionar o que havia de bom no material adotado pela universidade para utilizar no ensino em uma área na qual eu tinha pouquíssima experiência.

Em 2014, passei a exercer a função de professor de Língua Portuguesa e Linguística no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da UEPB. E, nesse contexto, as reflexões realizadas no mestrado passaram a guiar não só minhas ações de ensino como também as atividades de pesquisa e extensão.

As reflexões sobre questões estudadas pela Linguística Aplicada – como transposição didática/didatização, formação docente, usos do livro didático, para citar apenas algumas –, iniciadas na minha graduação e, certamente, amadurecidas no mestrado, têm influenciado minhas ações de ensino na formação de professores de línguas, principalmente, no âmbito dos componentes curriculares destinados ao estágio supervisionado, aos quais tenho me dedicado desde a minha chegada à UEPB. Na disciplina “Pesquisa Aplicada em Língua e Literatura”, destinada à produção dos projetos de pesquisa que resultarão, posteriormente, nos trabalhos de conclusão de curso (TCC), tenho buscado promover a troca das versões preliminares dos textos entre os alunos de modo semelhante ao que a professora Denise Lino de Araújo fazia nos idos de 2009 e 2010.

No contexto da extensão, desenvolvi projetos relacionados à didatização de gêneros orais formais e de avaliações de larga escala como a Prova Brasil. No âmbito da pesquisa, tenho orientando monografias e projetos de iniciação científica em Linguística Aplicada, especificamente em sua vertente relacionada ao ensino-aprendizagem de português como língua materna/L1, que partilham do seguinte princípio apontado por Kleiman e já mencionado na minha dissertação.

(...) a análise das práticas linguísticas e discursivas é o instrumento, por excelên-

cia, para se estudar o processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, a linguagem nos interessa pelo que seu estudo pode revelar sobre como os alunos (não) aprendem, como se constrói o saber em sala de aula, como são construídas as relações sociais nesse contexto, como essas relações determinam o sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem (KLEIMAN, 2001, p. 8).

O diálogo construído com as investigações produzidas no POSLE não foi interrompido com a conclusão do curso de mestrado em 2011. Cito, a seguir, dois exemplos da continuidade desse diálogo.

Em 2016, todos os cursos de graduação da UEPB reformularam seus projetos pedagógicos e, como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Letras do CCHE, participei da reestruturação das grades curriculares de Letras – Língua Portuguesa e Letras – Língua Espanhola. Influenciado pela leitura da dissertação de Elisa Cristina Amorim Ferreira intitulada *Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras*⁴, defendi a proposta, que foi aceita, de criação de um plano geral, que se estende por diversos componentes curriculares, para o ensino de gêneros acadêmicos ao invés de circunscrever a abordagem desses textos a apenas uma nova disciplina nos dois cursos de licenciatura mencionados.

Já em 2017, a comunidade acadêmica dos cursos de Letras nos quais eu atuo passou a discutir a possibilidade de

4 Em 2015, essa dissertação foi publicada em livro (cf. FERREIRA, 2015).

aceitar tanto a monografia quanto o artigo como TCC. Nesse momento, recorri à dissertação *Retextualização no gênero monografia*, defendida por Clara Regina Rodrigues Souza em 2014, para pensar argumentos científicos que sustentem a minha posição.

Devo ainda mencionar que muitos dos colegas e amigos feitos no POSLE, felizmente, continuam a ser interlocutores não só no círculo acadêmico como no pessoal.

Depois do exposto, posso dizer que, felizmente, no meio do caminho tinha o POSLE. Ele impactou a minha vida profissional e pessoal e sei que fez isso também por outras pessoas. Por isso, desejo que esse Programa de Pós-Graduação continue por muitos e muitos anos a estar nos caminhos de profissionais/pesquisadores que se interessam pela linguagem, cumprindo os seus objetivos de produzir conhecimento sistematizado sobre a linguagem e de formar profissionais qualificados de ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos**: algumas reflexões. 2005. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pro-

grama de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

____; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: estilo e autoria. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org.) **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005. p. 73-117.

EDITORA MODERNA (Org.) **Projeto Araribá**: Português – 8ª série. Moderna: São Paulo, 2008.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. **Aprender a escrever no ensino superior**: o desafio de alunos de Letras. Campina Grande, PB: EDUEFCG, 2015.

____. **Desenvolvimento da escrita na academia**: uma investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras. 2014. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB.

KLEIMAN, Angela. Introdução. In: ____ (Org.). **Formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 7-10.

MATENCIO, Maria de Lourdes Matencio. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PEREIRA, Bruno Alves; SILVA, Williany Miranda da. O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica?. In: LINO DE ARAÚJO, Denise; SILVA, Williany Miranda da. **A oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 121-143.

PEREIRA, Bruno Alves. O gênero debate enquanto *meigains-trumento* no processo de ensino-aprendizagem. In: LINO DE ARAÚJO, Denise; SILVA, Williany Miranda da. **Gêneros (esco-**

larizados) em contextos de ensino. Curitiba: Appris, 2015. p. 161-188.

_____. **O debate no ensino de português:** do livro didático à sala de aula. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB.

SIGNORINI, Inês. A interação entre universitários/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 244-261.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues. **Retextualização no gênero monografia.** 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino.** v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

QUANDO LITERATURA E ENSINO NÃO ERAM O CAMINHO

MARCELO MEDEIROS DA SILVA ¹

É com grande satisfação que vejo que já se passou mais de uma década desde que foi criado o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – POSLE – da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Alegria maior é saber-me, como discente, participante desse processo e, agora, depois de onze anos de conclusão do mestrado em Linguagem e Ensino, poder voltar ao tempo e ver como as aulas, os professores e a pesquisa realizada foram determinantes em minha formação e, mais ainda, em minha atuação como docente, inicialmente, na educação básica e, atualmente, no ensino superior onde leciono na graduação em Letras em Monteiro, interior do estado da Paraíba, e, com meus alunos da licenciatura, procuro pôr em prática as lições aprendidas com Denise Lino, Hélder Pinheiro, Augusta Reinado, Edilson Amorim, Alcides Vilaça, Márcia Tavares, professores com quem tive aulas durante o mestrado, e com Marta Nóbrega, que, além de professora, foi minha orientadora e permanece como interlocutora até hoje.

Nesse percurso, dois anos são importantes para mim: o de 2004, quando intentei ingressar no POSLE, e 2006, quando, concluído o mestrado, novos caminhos se abriram em minha

¹ Professor do Programa de pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba e do curso de Letras do campus VI da UEPB.

vida acadêmica. Em 2004, havia acabado de concluir o curso de Letras na Universidade Estadual da Paraíba. Como, desde o início da graduação, tinha o desejo de prosseguir com minha formação, fazer mestrado era meta que havia traçado para perseguir após o término da licenciatura. Por isso, foi com alegria que soube da criação do POSLE, visto que, à época, não teria como fazer mestrado em outra cidade em virtude das parcas condições financeiras para arcar com os gastos que uma vida longe da família e da cidade natal acarretaria.

Faço questão de pontuar esse aspecto para que percebamos o quão importante foi a criação do POSLE em Campina Grande, uma vez que, naquele tempo, não havia nenhum programa de pós-graduação na área de Letras que pudesse atender à demanda de formação continuada em nível *stricto sensu* para os egressos das licenciaturas na área de Humanas, em especial para os recém-formados do curso de Letras tanto da Universidade Federal de Campina Grande quanto da Universidade Estadual da Paraíba. Por esse aspecto, já se percebe o quão necessário se fez e ainda se faz o referido programa que, ao ser criado, passava a atender a outra demanda: a produção de conhecimento científico sobre questões atinentes ao ensino de língua, materna e estrangeira, e de literatura, as quais são bastante relevantes, apesar dos olhares enviesados que sobre elas alguns colegas lançam por achá-las de somenos importância. A criação e a permanência do POSLE, a partir das pesquisas realizadas por seus docentes e discentes, dos eventos fomentados pelo programa e dos grupos de estudo em funcionamento, provam a importância que a reflexão sobre o ensino, em especial na educação básica, tem para a produção de saberes científicos e, conseqüentemente, para a resignificação das práticas docentes

em língua e literatura e para a melhoria do ensino em nosso país, em especial no estado da Paraíba.

O ano era, pois, 2004, como já dito. Embora tenha feito uma licenciatura, as questões sobre ensino, especificamente, de literatura, bem como a formação de leitores, foram bastante tangenciadas de maneira que, de certo modo, a formação recebida assemelhara-se mais à de um bacharelado e menos à de uma licenciatura, risco esse por que passam ainda muitos cursos de Letras Brasil afora, como apontou Marcos Bagno (2012) em conferência de abertura do VII EBREL - Encontro Brasiliense de Estudantes de Letras:

[...] os nossos cursos de Letras são uma catástrofe. Por quê?

[...]

É deprimente saber que a pessoa que conquistou uma vaga num curso de Letras vai ingressar numa estrutura acadêmica obsoleta, anacrônica, que foi delineada há pelo menos duzentos anos.

[...]

Muitos dos profissionais que atuam nos cursos de Letras parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de docentes de português e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. Os mestres e doutores que professam nas Letras se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível. Alguns poucos,

bem intencionados, mas iludidos, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna. Com isso, somos obrigados a ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “Letras” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua.

Vindo de um curso de Letras nos moldes delineados acima, a relação entre ensino e literatura até então não havia se feito presente em minha vida acadêmica como objeto de reflexão científica, apesar de ter cursado disciplinas como Prática Pedagógica, tampouco estava no rol de minhas investigações. Por isso, a dificuldade inicial em elaborar um projeto de pesquisa que tomasse como escopo tal relação. Mesmo assim, concorri às vagas abertas para a primeira seleção do POSLE, mas não cheguei a ser aprovado. Apesar da reprovação, não desisti do desejo de cursar mestrado. Matriculei-me como aluno especial na disciplina Estudo Analítico do Poema que foi ministrada pela Profa Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

O ano, agora, é o de 2005. Voltei a concorrer a uma das vagas na segunda seleção que o POSLE veio a abrir. Ainda lembro que, durante a entrevista, o professor Hélder Pinheiro disse que tinha visto que eu havia participado da seleção anterior e queria saber por que eu não havia passado. Recordo-me que retruquei, perguntando se ele queria mesmo saber a verdade. Disse-lhe que havia sido reprovado porque, dentre os textos

indicados para a seleção, eu não havia dado a devida atenção a um deles – “A leitura literária e a escola”, de Vera Teixeira de Aguiar – que acabou sendo, na ocasião, o texto-chave para a resolução da questão obrigatória. Esse mesmo texto permaneceu na seleção seguinte e, dessa vez, eu não o menosprezara. Estudei-o de fio a pavio dessa vez e fui um dos aprovados.

Passei a integrar o corpo discente do POSLE com um projeto de pesquisa que procurava, a princípio, estudar o ensino de poesia em escolas públicas de Campina Grande. Em meio aos atropelos dentro e fora da vida acadêmica, houve uma mudança não no objeto de pesquisa, mas no campo de investigação. Continuei a ter no ensino de poesia o escopo de meu trabalho, mas, no lugar de verificar como esse ensino ocorria nas escolas de Campina Grande, a partir de um curso de formação com professores da rede pública, voltei-me para a minha própria prática de ensino e passei a investigar como meus alunos da Educação de Jovens e Adultos recepcionariam poemas que tinham o amor como temática.

Por essa época, eu trabalhava em Olivedos e meus alunos e alunas eram, em sua maioria, oriundos/as da zona rural do referido município e, depois de anos sem estudarem, tinham voltado para a sala de aula não só porque queriam concluir a educação básica, mas também porque a escola era um dos poucos espaços de sociabilidade oferecidos pela cidade. Foram esses sujeitos que atuaram como colaboradores da pesquisa que, sob o título de *Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso*, foi defendida em 2006 e encerrava minha participação como aluno do POSLE.

O ano de 2006 foi, pois, de encerramento de um ciclo e, como eu mesmo coloquei na epígrafe da dissertação, de começo de outro tempo que se iniciou a partir da aprovação, logo em seguida, na seleção para o doutorado em Letras na Universidade Federal da Paraíba e no concurso para docentes efetivos da Universidade Estadual da Paraíba.

Passado tanto tempo, vejo, agora, como a experiência acadêmica vivenciada no POSLE é algo que continua a permear a minha vida, sobretudo, o meu exercício pedagógico, visto que, desde então, a poesia não deixou de fazer parte de minhas reflexões como pesquisador tampouco como formador de professores. Se, na introdução da dissertação que defendi, em 2006, no POSLE, eu dissera que a motivação pela escolha do objeto de pesquisa se dera por minha indiferença para com o texto poético, vejo que, a partir do trabalho que realizei, fui fisgado pela poesia e dela não mais me desvencilhei, sobretudo quando a escolho como objeto de leitura e de reflexão para minhas aulas ou curso de formação. Percebi que, ao contrário do que pensara, eu gostava de poesia, sentia-me tocado e encantado pelo texto poético, mas a metodologia utilizada por muitos dos meus professores de língua materna não despertara em mim o encantamento para a leitura do texto poético e acabava, de certa forma, me afastando da leitura de poesia, ainda que eu decorasse alguns poemas, anotasse aqui e acolá um ou outro verso que me falara ao espírito.

Em sendo aluno do POSLE, aprendi a importância de, como formador de leitores, ter de ouvir os sujeitos a quem quero ver como leitores de textos diversos, mas, sobretudo, de textos literários. Muitas das vezes, em se tratando de textos literários, escolhemos para os nossos alunos aqueles de que

mais gostamos seja pelo tema de que tratam, por uma ou outra imagem, seja pelo ritmo, seja, simplesmente, pelo autor. Embora notadamente subjetivo, o ato de gostar possibilita o início e o possível prolongamento da experiência de leitura. Para tanto, aprendi, nas leituras feitas e nas discussões empreendidas no POSLE, que, como docente, o meu gosto pressupõe outro gosto: o do aluno. Por isso, uma das lições que carrego até hoje e que compartilho com os meus alunos é que, em se tratando de formação de leitores, precisamos conhecer bem a nossa turma, ter uma convivência mínima com ela de tal maneira que possamos saber quais os assuntos e quais os gêneros que podem cair na graça dos alunos a quem queremos ver leitores proficientes.

Sem esquecer-se do gosto pelos textos e de fazer uma sondagem sobre os interesses dos alunos, aprendi também que, como mediador de leitura, preciso oferecer aos alunos textos novos que, ao abordarem experiências novas por que ainda não passaram, possam ser integrados ao universo deles, auxiliando-os a se comunicarem com o mundo e alargando, assim, os seus horizontes de expectativas (AGUIAR; BORDINI, 1988). Ao lado do trabalho com textos escolhidos a partir do gosto pessoal do professor, mas, sobretudo, do aluno, é preciso elaborar questões interessantes e desafiadoras. Por fim, faz-se imprescindível pensar em atividades que sejam realizadas pelos alunos não só dentro da sala de aula, mas também que possam ser divulgadas para além do ambiente escolar, o que pode motivar todos para a leitura e a produção de textos dos mais diversos gêneros e domínios discursivos.

Se faço referência a essas aprendizagens, é porque elas, na maioria das vezes de forma consciente, embasam as mi-

nhas ações docentes nos projetos que, atualmente, coordeno na universidade onde trabalho. A título de ilustração, vou me deter em apenas um deles que tem por título *A leitura do texto literário na sala de aula: do sabor ao saber sobre a língua(gem)* e que se encontra vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa se insere no rol de políticas públicas voltadas para a formação docente e é uma ação realizada pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Superior da Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas de nosso país.

Como uma política de valorização e aperfeiçoamento docente, o PIBID visa à melhoria do ensino da educação básica mediante a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Para tanto, o projeto que desenvolvo dentro desse programa objetiva:

- a) Identificar a(s) concepção(ões) de língua e de literatura subjacentes às práticas desenvolvidas nas escolas integradas ao PIBID no município de Monteiro;
- b) Verificar como ocorrem as aulas de língua materna e as propostas de leitura (literária) e escrita em sala de aula da rede pública de ensino da cidade de Monteiro;
- c) Apontar o lugar da literatura e da leitura (literária) nas atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e no material didático utilizado pelo professor;

- d) Pensar acerca do sujeito que a escola está formando e o sujeito que queremos que seja formado por ela.

“A leitura do texto literário na sala de aula: do sabor ao saber sobre a língua(gem)” é, pois, um projeto de promoção à leitura, em especial à leitura literária, conta com 11 bolsistas (dois professores da rede básica e nove alunos da licenciatura em Língua Portuguesa) e se assenta muito nas experiências e nos conhecimentos que obtive como aluno do POSLE. Primeiro, porque, nesse projeto, priorizamos a leitura de poesia. Segundo, porque intentamos não só refletir sobre os materiais didáticos, os currículos e métodos de ensino de leitura e de literatura, mas, sobretudo, ressignificar a formação de leitores na educação básica a partir de ações que, visando conjugar saber e sabor em aprender, propiciam o encontro entre texto e leitor. Nesse sentido, gostaria de citar uma das ações desse projeto que nos rendeu frutos bastante positivos nas escolas em que trabalhamos. Trata-se da Unidade de Poesia Intensiva – UPI, a qual consiste, a partir de um trabalho sistemático com o texto poético, na produção de cápsulas poéticas ou de remédios poéticos, como ilustram as imagens abaixo:



A UPI nasceu de nosso compromisso com a ressignificação das práticas de leitura na educação básica de forma que as aulas de língua materna passassem a primar por uma educação literária mais sólida e significativa para os alunos. Para tanto, aos professores em formação inicial, envolvidos no projeto da UPI, era cobrado não só empenho necessário, mas, também, iniciativa e criatividade nas abordagens, na seleção dos conteúdos e na preparação das atividades que seriam levadas para a sala de aula. Não tirando deles a autonomia na escolha dos conteúdos bem como na abordagem a ser empregada, reiterávamos que, qualquer que fosse o conteúdo, esse tinha de ser bem pensado e planejado considerando-se os alunos com quem cada um dos professores iria trabalhar.

Em linhas gerais, a metodologia que norteou as ações da UPI se centrou nos seguintes aspectos que podem servir como guia geral para uma abordagem do texto literário em sala de aula. Primeiro, houve sempre a realização de dinâmicas que pudessem preparar o aluno para as atividades de leitura. A presença dessas atividades de motivação possibilita a criação de um clima de descontração que favorece o trabalho em sala de aula, uma vez que desperta a atenção dos alunos para a atividade a ser realizada posteriormente e prepara-os para adentrar no texto de maneira prazerosa e interativa (COSSON, 2006). Segundo, nunca deixamos de priorizar o contato efetivo com os textos diante dos quais a primeira coisa a ser feita era sempre o ler, ainda que esse *ler* fosse “o ler por ler”. Esclareçamos que “esse ler por ler” é uma prática importante para a formação do leitor, principalmente se levarmos em consideração que, para a maioria de nossos alunos, a escola é o “único” lugar onde eles entram em contato com as mais variadas práticas de leitura.

Todavia, o trabalho com a leitura não deve circunscrever-se apenas a essa fase inicial.

Terceiro, sendo “o ler por ler” o primeiro passo para um trabalho mais sistemático com a leitura, era preciso, todavia, que tivéssemos em mente como abordar o(s) texto(s) que levamos para sala de aula a fim de que as nossas atividades transcendam “o ler por ler”. Quarto, é preciso não só selecionar os textos tendo em vista o gosto dos alunos, mas, também, é necessária a elaboração de questões interessantes e desafiadoras para os/as alunos/as. Quinto, é preciso pensar não só em atividades a serem realizadas pelos alunos/as, mas nas formas como elas podem e devem ser divulgadas na escola, o que pode motivar os/as alunos/as para a leitura e produção de textos. Por fim, é necessário que cada professor leia e conheça minimamente bem os textos que pretende levar para sala de aula e verificar a adequação deles aos/às alunos/as. Essa talvez seja a primeira recomendação que, por ser óbvia demais, tem sido esquecida em muitos casos.

As lições acima são, portanto, sistematizações das aprendizagens que obtive quando aluno do POSLE e que converto em norte para as minhas aulas, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores ao qual estou vinculado com membro permanente, sobretudo quando o assunto é ensino de literatura e formação de professores. Desde a época do mestrado, portanto, é que passei a priorizar em minhas atividades de sala de aula, seja na educação básica, seja no ensino superior, o trabalho efetivo com o texto literário, visto que, conforme texto que descobri quando mestrando e cujas lições carrego até hoje, a literatura assume muitos saberes:

Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devesse ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o sabor que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2007, p. 18-19).

Como consequência desse aspecto, a priorização pela presença efetiva de textos literários no projeto a que fiz referência em parágrafos anteriores dá-se porque acredito que língua e literatura, no lugar de serem objetos em oposição, estão em contínua convergência, já que elas formam “uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem” (BRAIT, 2010, p. 12). Ademais, partindo de tal pressuposto, comungo da ideia de que:

Só lê e escreve bem quem, de alguma maneira, for despertado, seduzido, induzido a

esses gestos instauradores de autorias, de intervenções individuais e/ou coletivas e que, de forma muito especial, combinam letramentos não formais, reconhecimentos de vivências e capacidades pessoais, abertura para as diferentes linguagens que participam do dia a dia do cidadão (BRAIT, 2010, p. 12).

Seduzir o outro, induzi-lo a gestos instauradores de autorias, despertar a consciência do sujeito para a necessidade de intervenções individuais e/ou coletivas, trazer para perto do sujeito vivências as mais diversas, tudo isso o texto literário é capaz de propiciar àqueles que dele se apossarem e que desejam bem mais do que preencher as suas próprias necessidades de fantasia e desejo. E por falar em fantasia e desejo foi no POSLE que entrei em contato com um texto de Antonio Candido, cuja forma de pensar as funções da literatura influenciou e influenciou meu pensamento acerca do ensino de literatura bem como minhas ações voltadas para a formação de leitores de literatura, sobretudo porque a literatura, por mais paradoxal que seja a afirmação, é fator indispensável de humanização, visto que:

[ela] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Se antes do meu ingresso no POSLE literatura e ensino, como aponta o título do presente texto, não estavam em meu caminho, hoje, não consigo, como pesquisador, me ver desencilhado do estudo e da reflexão atinentes a tal relação, ainda que alguns colegas pensem que ela é algo menor no campo dos objetos de investigação científica. Esse apego ao estudo sobre literatura e ensino tem se refletido nos artigos, nos projetos de pesquisa, de extensão e de iniciação à docência, nas orientações de graduação e de mestrado que tenho desenvolvido como docente da Universidade Estadual da Paraíba.

Perceber-me como pesquisador em tal área é algo que devo ao POSLE, que não só me fez ver a relevância científica da relação entre literatura e ensino, como também me deu subsídios teóricos e metodológicos, primeiro, para escrever a dissertação e, segundo, para realizar os trabalhos na área em que até hoje oriento ou coordeno projetos. O POSLE, os professores e professores que aí tive me ensinaram a gostar de pensar as questões sobre leitura, literatura, ensino e formação de leitores e, mais do que isso, fizeram com que esse fosse um dos caminhos em que atuo até hoje, apesar de ter feito doutorado em outra área – a dos estudos de gêneros na qual não deixei de pensar sobre ensino, visto que, a partir da literatura, tenho pensando e orientado trabalhos que procuram discutir em sala de aula as questões de gênero.

Pela contribuição inestimável à minha formação humana e científica, sou muito grato ao POSLE e sinto-me lisonjeado de poder, nesse momento, fazer parte das comemorações alusivas aos 13 anos de criação do programa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Curso de Letras? Pra quê?** 2012. Disponível em: <<http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2012/11/curso-de-letras-para-que-conferencia-de.html>>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

AGUIAR, V. T. De; BORDINI, M. da G. (Orgs.). **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, V. T. de. A leitura literária e a escola. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária no Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 15.ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRAIT, B. Apresentação: como se arranjam língua e literatura nas estantes da vida? In: ____ (Org.). **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

SILVA, M. M. da. **Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo de caso. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2006. (Dissertação de Mestrado).

INTRODUÇÃO: CHEGADA E PARTIDA

De um modo geral, a pós-graduação reúne uma importante função ao contribuir para a consolidação da base científica nacional, formando profissionais melhor qualificados para lidar com as questões complexas emergentes em vários contextos brasileiros. O contexto educacional tem revelado um notável crescimento da produção científica, em especial, medidos pelo número de artigos científicos publicados nas principais revistas especializadas nacionais e internacionais (PARDO; COLNAGO, 2011).

Neste contexto específico, situa-se o Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, *strictu sensu*, que se encontra em fase de consolidação frente à comissão de avaliação da CAPES. Esta comissão, após visitas e análise de vários indicadores como infraestrutura, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual, inserção social e internacionalização, dentre outros aspectos, apresenta um relatório, recomendando orientações para otimização de seu funcionamento.

Ao intitular-se como um mestrado acadêmico, toma-se fundamental ao Programa a necessidade de rigor na formação de pesquisadores, com um foco na pesquisa como atividade

1 Professora do POSLE desde 2004. Atua na área de Estudos Linguísticos.

fundamental propiciadora de reprodução, análise crítica e geração de conhecimento, promovendo aperfeiçoamento da capacidade de intervenção da sociedade para solução de problemas. Nesse sentido, Gomes (2004) apud Pardo e Colnago (2011) reitera a necessidade de maior intercâmbio entre a graduação e a pós-graduação, visando melhoria na qualidade de ensino da primeira.

O intuito deste capítulo é reunir uma dada trajetória de produtos num recorte específico produzido pela autora do capítulo, cujo amadurecimento na atividade de pesquisar, entrelaça-se ao amadurecimento do próprio Programa. Este conta com uma produção aproximada de cento e oitenta e seis dissertações, durante 2006-2016 (conferir capítulo *Mapa dos egressos*, mesmo volume), sendo que destas, oitenta e cinco dizem respeito à linha de pesquisa denominada anteriormente de Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna. Deste total da linha, o capítulo destaca uma visão panorâmica acerca de dezesseis dissertações, o que corresponde a 18.8 % das orientações concluídas no período. A partir da exposição das dissertações implicadas, será enfatizada a correlação entre os temas desenvolvidos e os projetos a que se vinculavam, e os objetos e metodologias utilizados nas investigações.

O Quadro 01² reúne informações básicas que serviram de ponto de partida para as análises realizadas no decorrer do texto. Vejamos:

2 Optei por manter o primeiro nome dos autores de cada dissertação, na primeira coluna, para humanizar a identificação dos produtos; contudo desconsidere a exposição no interior do capítulo em função do distanciamento necessário para realizar o recorte de análise. A perspectiva não é de abordar os autores e sim reportar-me aos objetos de que se ocuparam durante o mestrado.

QUADRO 01: IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM-ANO DE CONCLUSÃO-AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO-ANO DE CONCLUSÃO
FAFICA-PE/2001 (Marcelo)	O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário- 2007.
UPE-PE/1994 (Enilda)	Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental- 2008.
UEPB-PB/2007 (Manasses)	A didatização da escrita por graduandos do curso de Letras- 2009.
UEPB-PB/2007 (Rebeca)	Atividades de escrita em contextos de educação a distância -2009.
UFCEG-PB/2008 (Bruno)	O 'debate' no ensino de Português: do livro didático à sala de aula -2011.
UFCEG-PB/2009 (Priscila)	A referenciação em gramáticas do ensino médio- 2012.
UFCEG-PB/2008 (Luciana)	Linguagem cinematográfica em pauta: a construção de sentidos na leitura de filmes- 2012.
UEPB-PB/2006 (Elizabeth)	Conectores, conjunções ou operadores: flutuação terminológica no tratamento das unidades linguísticas-2012.
UEPB-PB/2010 (Mirelly)	O trabalho do professor com o blog - 2013.
UEPB-PB/ 2010 (João Paulo)	Retextualização no gênero prova- 2014.
UFCEG-PB/2011 (Glenda)	Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas- 2014.
UFCEG-PB/2010 (Clara Regina)	Retextualização em monografias- 2014.
UFCEG-PB/2013 (Roberta)	A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: abstracts em eventos científicos- 2015.
UEPB-PB/2003 (Sandra Carla)	Práticas de leituras realizadas a partir de postagem de vídeos em redes sociais- 2016.
UEPB-PB/2014 (Alessandra)	Analisando instruções para a produção de resumos acadêmicos em páginas da web-2016.
UFCEG-PB/2013 (Rhayssa)	Conteúdos de língua portuguesa em ambientes da web-2016.

Fonte: Dados recolhidos e cruzados a partir dos currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

Segundo informações obtidas junto à página do Programa e à base de dados da Plataforma Lattes de cada mestre orientado, identificamos a instituição de origem dos autores e conclusão da graduação, o título das dissertações e o ano de conclusão equivalente.

Estes dados preliminares foram disponibilizados e definem, sobretudo, a predominância de uma graduação realizada nos estados da Paraíba e Pernambuco, bem como a opção de graduados pela continuidade da formação, logo após a conclusão do curso, excetuando-se três deles, em que se observa um espaçamento entre a conclusão da graduação e a do mestrado, revelando um tempo diferente dos demais. Nesse sentido, o primeiro deles sinaliza uma diferença de seis anos (1), catorze (2) e treze anos (14), respectivamente. Não cabem considerações sobre as causas desse espaçamento, haja visto que podem ter ocorrido por razões diversas que extrapolam o interesse da descrição dos dados em tela.

A modesta amostra corresponde a quase vinte por cento das produções defendidas no período de dez anos e evidencia a importância que o Programa oferece ao público que conclui suas graduações no estado e áreas circunvizinhas. Vale ressaltar o interesse desses graduados em se qualificar na região seja porque a área atende aos interesses dos mesmos seja pela proximidade geográfica onde fixam residência e atuam como docentes, em sua maioria.

De todo modo, essa formação implica uma adequação conveniente, uma vez que os mestres retornam para os respectivos ambientes de trabalho, qualificados, e retroalimentando a cadeia de produção de conhecimentos. O efeito multiplicador se faz de forma direta em sua relação com o ensino tanto na edu-

cação básica quanto no ensino superior e destaca a trajetória do programa inserido numa política linguística de investigação de temas e objetos tão caros aos profissionais de educação.

Apesar de a pesquisa não ser o eixo mais valorizado das instituições públicas federais, as universidades conseguem, algumas vezes, extrair do ensino e da extensão, fontes primárias para o desenvolvimento de algumas investigações. Para os títulos expostos, destacam-se sete dissertações que recolheram dados diretos da sala de aula, resultantes de propostas de sequências didáticas ou de observação de aulas realizadas. São elas: “O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário”, “Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental”, “A didatização da escrita por graduandos do curso de Letras”, “O ‘debate’ no ensino de português: do livro didático à sala de aula”, “Linguagem cinematográfica em pauta: a construção de sentidos na leitura de filmes”, “O trabalho com o blog no ensino de português” e “Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas.

Numa outra perspectiva, pode-se agrupar uma quantidade de dissertações que, embora discutam questões relativas ao ensino, não focalizam a sala de aula em si. Elas abordam outros artefatos que de algum modo são utilizados pelo ambiente. Assim, para nortear as práticas escolares, tematizando e refletindo sobre os documentos oficiais, enquadra-se “Conectores, conjunções ou operadores: flutuação terminológica no tratamento das unidades linguísticas”. Nesta mesma direção, mas com o objetivo de refletir sobre produtos de que dispõem o professor para realizar suas ações docentes, estão “Atividades de escrita em contextos de educação a distância”, “A referenciação em gramáticas do ensino médio”, “Práticas de leituras realizadas a

partir de postagem de vídeos em redes sociais”, “Analisando instruções para a produção de resumos acadêmicos em páginas da web” e “Conteúdos de língua portuguesa em ambientes da web”.

Por fim, pertencem a outro conjunto, três dissertações que se voltam para o ensino superior, buscando investigar o que se produz na universidade, conforme assinalam os títulos “Retextualização no gênero prova”, “Retextualização em monografias” e “A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: abstracts em eventos científicos”.

A abrangência da identificação dos títulos serve como ponto de chegada, para situar o capítulo, e ponto de partida para definir a agenda de pesquisa desenvolvida por uma pesquisadora titulada doutora³ e também formada na região, lugar comum entre formados e formadora.

O tópico seguinte ilustra as temáticas recorrentes, objetos de investigação e metodologias desenvolvidas nas dissertações destacadas. Nele procuramos promover a íntima articulação necessária aos projetos de pesquisa submetidos ao credenciamento do POSLE com os projetos individuais dos mestres.

PROJETOS DE PESQUISA, TEMAS RECORRENTES, OBJETOS E METODOLOGIAS

Kleiman (2013, p. 41-43) problematiza os rumos da pesquisa na LA e defende a necessidade de diálogo entre pes-

³ A autora do capítulo concluiu o doutoramento no ano de 2003, cuja tese “O Gênero textual no espaço didático” foi orientada pelo Professor Doutor Luís Antônio Marcuschi, e defendida pelo Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração Linguística, na Universidade Federal de Pernambuco. O ingresso ao Programa de pós-graduação em Linguagem e ensino ocorre em 2004.

quisadores do hemisfério sul para que a pesquisa desenvolvida rompa com os conceitos já desenvolvidos na pesquisa ocidental dos “países do Norte”. Para a autora, trata-se muito mais de dar viabilidade ou mesmo relevância, a partir de um viés de credibilidade sobre construtos epistemológicos desenvolvidos para estabelecer várias formas de inserção política, dentre elas o diálogo entre os pesquisadores da periferia e a ruptura de barreiras epistêmicas de universidades mais tradicionais que se fecham a mudanças, não abrindo “espaço para novos paradigmas e sistemas de conhecimentos produzidos dentro ou fora da academia”.

A produção de conhecimento na perspectiva da autora tem um endereço certo, útil e adequado, porque sempre em contínua avaliação, pela diversidade e pela diferença, promove resultados que vão se ajustando à medida que os objetos vão se assentando ao longo da trajetória do pesquisador e dos interesses do Programa a que está vinculado.

Nesse sentido, o POSLE, apesar de estar alocado em Letras, tem uma atuação fronteiriça com a Linguística Aplicada, seja pela formação e interesse de pesquisas da maior parte do corpo docente alocado na linha Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna, que a partir do ano de 2017 se desdobra em duas (conferir SILVA; TAVARES, mesmo livro) seja pela estrutura curricular e objetos investigados.

Tomando-se as dissertações do Quadro 01 como dados de análise, e o elenco de projetos desenvolvidos pela autora/orientadora destes produtos, vejamos a interrelação entre ambos:

QUADRO 02: INTERRELAÇÃO ENTRE PROJETOS E DISSERTAÇÕES

PROJETOS	DISSERTAÇÕES
A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino- (2007-2009)	1.O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 2.Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental. 3.Atividades de escrita em contextos de educação a distância. 4.A didatização da escrita por graduandos do curso de letras.
As estratégias textuais e discursivas nos gêneros orais e escritos: da sala de aula ao ambiente virtual (2010-2014)	1.O ‘debate’ no ensino de português: do livro didático à sala de aula. 2.A referenciação em gramáticas do ensino médio. 3.Linguagem cinematográfica em pauta: a construção de sentidos na leitura de filmes. 4.Conectores, conjunções ou operadores: flutuação terminológica no tratamento das unidades linguísticas. 5.O trabalho do professor com o blog. 6.Retextualização no gênero prova. 7.Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas. 8.Retextualização em monografias. 9.A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: <i>abstracts</i> em eventos científicos.
Novas configurações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem(ns) (2014-2018)	1.Práticas de leituras realizadas a partir de postagem de vídeos em redes sociais. 2.Analisando instruções para a produção de resumos acadêmicos em páginas da web. 3.Conteúdos de língua portuguesa em ambientes da web. 4. Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos. 2017. 5. Produção de vídeoaulas na atividade docente. (Em andamento, defesa prevista para 2018) 6. Vídeoaulas de Língua Portuguesa em sites recomendados pelo ENEM. (Em andamento, defesa prevista para 2019) 7. Transposição didática na sala de aula de língua portuguesa: novas formas de construção do conhecimento através do facebook. (Em andamento, defesa prevista para 2019) 8. Mídias Sociais como ferramenta didática: a utilização do YouTube para o ensino do gênero Resenha. (Em andamento, defesa prevista para 2019)

Fonte: Dados recolhidos da Plataforma Lattes. Currículo da autora.

O Quadro 02 destaca a vinculação dos projetos do pesquisador aos projetos individuais desenvolvidos pelos orientados em ordem cronológica. O projeto “A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino” foi desenvolvido em parceria com mais dois docentes do Programa⁴. Apesar de desenvolvido por dois anos, vinculou projetos de iniciação científica, articulando graduandos no período de vigência.

Já o projeto “As estratégias textuais e discursivas nos gêneros orais e escritos: da sala de aula ao ambiente virtual”, apesar de não ter a parceria de outros docentes⁵, vinculou um maior número de dissertações e de projetos de iniciação científica. Esta constatação advém não apenas da sobrevivência em quatro anos, mas também da abrangência do tema do projeto, que envolvia gêneros orais e escritos e dois tipos de ambientes, presenciais e virtuais, promovendo uma maior possibilidade de objetos a serem investigados. Desse projeto, resultaram duas obras de referência⁶ em parceria com outros docentes e com mestres formados do Programa. Ainda com relação à temática, um outro projeto emergiu e foi desenvolvido em estágio de pós-

4 Professora Dra. Maria Auxiliadora Bezerra (coordenadora) e professora Dra. Maria Augusto Reinaldo. Projeto financiado pelo CNPq.

5 Coordenado pela autora do capítulo e sem apoio financeiro de órgão de fomento.

6 SILVA, W. M.; LINO DE ARAÚJO, D. Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino. 1 ed. Campina Grande: Bagagem, 2013.v.1. 246p.(2ed em 2016).

LINO DE ARAÚJO, Denise; SILVA, W. M. (Org.). Gêneros (Escolarizados) em Contextos de Ensino. 1a. ed. Curitiba: Editora Appris e Editora da UFCG, 2015. v. 1. 317p.

-doutoramento⁷ pela Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Letras.

Por fim, um novo desdobramento e ainda com interesse focado em tema derivado dos projetos anteriores, o projeto “Novas configurações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem(ns)”⁸ está sendo desenvolvido em parceria com outro docente do Programa. Dos grupos de estudo decorrente desse projeto, além das dissertações defendidas e das que estão em andamento, o projeto vinculou outros, de iniciação científica, orientado por ambos os docentes, efetivando a interrelação entre graduação e pós-graduação, artigos em periódicos e capítulos de livro publicados, individual e em parceria, promovendo uma produção amadurecida e articulada, à medida que o Programa também amadurecia, num crescendo de exigências necessárias a uma pós-graduação que retroalimenta o ensino, a extensão, a pesquisa e a publicação.

A propósito, sobre o ensino, vale ressaltar que, integrado a esses projetos, eventualmente são oferecidos cursos de extensão com vistas a dar um retorno a comunidade de professores da educação básica e a graduandos de Letras, reforçando o papel de formadores e de multiplicadores de conhecimento, resultante das investigações realizadas. Os cursos de extensão “Mídia digital e ensino”, “Blog pedagógico e Livro Didático na educação básica” e “Utilização de material didático digital” são

7 Saberes docentes e manutenção de práticas de leitura e de escrita em blogs pedagógicos. Projeto desenvolvido no estágio de pós-doutoramento segundo a supervisão de Regina P. Dell’Isola. Coordenado pelos professores doutores Edmilson Luiz Rafael e Williany Miranda da Silva.

8 Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael e Profa. Dra. Williany Miranda da Silva.

exemplos de práticas realizadas com vistas a atender à comunidade de professores da educação básica e graduandos de Letras e afins. O intuito é abordar conteúdos, nem sempre contemplados na estrutura curricular da graduação, atualizando os conhecimentos a partir do contato de sala de aula.

O retorno das investigações empreendidas também é reconhecido na forma de inclusão de disciplinas e de conteúdos em ementas de disciplinas já existentes em currículos de licenciatura. A esse respeito, merece destaque a disciplina Estudos de oralidade e escrita, presente no currículo de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, campus I, e da ementa da disciplina Leitura e Produção de textos III, do curso de Letras do campus de Monteiro, Universidade Estadual da Paraíba. Nesta disciplina, a ementa contempla as perspectivas teóricas de oralidade e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Leitura e produção dos gêneros acadêmicos-seminário e artigo, (grifo meu) no campus de Monteiro, PB.

Além deste campus, outros *campi*, da mesma instituição também incorporaram uma disciplina equivalente em seus currículos. O campus de Guarabira introduziu, em sua estrutura curricular, a disciplina Oralidade, cuja ementa contempla “Abordagem sócio-histórica da linguagem oral. Aspectos linguísticos/estruturais e discursivos de gêneros orais. Integração de estruturas de língua oral na língua escrita”. Já o campus de Campina Grande, manteve a disciplina homônima, “Oralidade”, alterando a ementa. Neste campus, a ementa contempla “tradição e desenvolvimento da linguagem oral. O uso da fala em diferentes esferas da atividade humana. Integração da fala

na aprendizagem da escrita. Gêneros orais, multimodalidade e aspectos performáticos. Estudo da produção oral de gêneros textuais prescritos nos documentos oficiais para os currículos da Educação Básica. Abordagem sócio-histórica de práticas orais para o ensino de língua materna”. Os planos estão disponíveis no link <https://drive.google.com/drive/folders/0BCy3al820Dfa0k4bXFjN3RIMXM>.

A dissertação defendida em 2017 “Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos”, e as demais, identificadas no Quadro 02, não foram sistematizadas no tocante ao tema, porque fogem ao escopo da amostragem; a citação justifica-se em decorrência da articulação com o terceiro projeto que ora se encontra em andamento.

TEMAS E DISSERTAÇÕES

Após a descrição da interrelação entre projetos de pesquisa e dissertações produzidas, a amostra em destaque no Quadro 03, a seguir, reúne os principais temas decorrentes das dissertações, cujo agrupamento revela o interesse de pesquisadores e permite o acesso a esses produtos, face à pertinência das palavras-chave decorrentes dos resumos.

Esse agrupamento segue o mesmo raciocínio desenvolvido no capítulo sobre a reestruturação (mesmo volume) e contempla, em menor escala resultados semelhantes aos encontrados quanto à diversidade da temática. Vejamos:

QUADRO 03: IDENTIFICAÇÃO DOS TEMAS RECORRENTES ÀS DISSERTAÇÕES

EIXOS TEMÁTICOS	DISSERTAÇÕES
Gêneros textuais orais e escritos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental. 2. Atividades de escrita em contextos de educação a distância. 3. O ‘debate’ no ensino de português: do livro didático à sala de aula. 4. Retextualização no gênero prova. 5. Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas. 6. Retextualização em monografias. 7. A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: <i>abstracts</i> em eventos científicos. 8. Analisando instruções para a produção de resumos acadêmicos em páginas da web.
Leitura/letramento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 2. Linguagem cinematográfica em pauta: a construção de sentidos na leitura de filmes. 3. Práticas de leituras realizadas a partir de postagem de vídeos em redes sociais.
Gramática	<ol style="list-style-type: none"> 1. A referência em gramáticas do ensino médio. 2. Conectores, conjunções ou operadores: flutuação terminológica no tratamento das unidades linguísticas. 3. Conteúdos de língua portuguesa em ambientes da web.
Formação Docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. A didatização da escrita por graduandos do curso de Letras. 2. O trabalho do professor com o blog.

Fonte: Elaborado pela autora.

O agrupamento revelado, no Quadro 03, evidencia, de forma indireta, o aparato teórico subjacente à argumentação em torno da questão-problema a ser investigada. Os temas traduzem o foco na interdisciplinaridade cujos objetos de estudos ora priorizam a língua(gem) ora os tangenciam, nos moldes mais consagrados do que se entende a linguística, (RAJAGOPALAN, 2014).

O eixo agregador de mais dissertações se justifica, em parte, pelo lastro teórico definidor dos projetos da formadora, conforme se atesta no Quadro 02. Vale salientar que a identificação do tema na coluna da esquerda, do Quadro 03, não é o único que sustenta as dissertações. O universo teórico respeita as especificidades dos objetos de investigação em foco, o que implica num investimento incansável em torno dos títulos, nem sempre bem-sucedido, é fato.

Uma reflexão sucinta, que pode servir de exemplo para tal afirmação, pode ser ilustrada a partir das dissertações “A didatização da escrita por graduandos do curso de Letras” e “A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: *abstracts* em eventos científicos”. Para a primeira, destacam-se os termos “didatização” e “escrita”. Nesse caso, evidencia-se o trabalho docente ao tomar o objeto escrita como ensino e a concepção de escrita aparece como instrumento a ser observado nas ações do professor, razão pela qual priorizei o eixo temático “formação docente”. Com relação à segunda, destacam-se os termos “escrita” e “*abstracts*”.

Nesta dissertação, concepções e representações em torno da escrita enquanto processo e produto são abordadas, justificando o foco; o “abstract”, por sua vez, concretiza tais manifestações (concepções e representações); assim, é necessária uma delimitação para esse objeto, em detrimento de vários outros que se assemelham como o resumo e a sinopse, por exemplo. Para as demais, foi mantido o mesmo direcionamento, alocando-as a partir de uma macrocategoria que contemplasse de forma mais abrangente os eixos temáticos.

Assim, os eixos temáticos ora intitulados afinam-se com o compromisso de produzir conhecimento científico em resposta às demandas sociais, colaborando para a construção de uma ciência que emerge do diálogo entre a diversidade de vozes sociais, identificadas pelos estudiosos vizinhos e pela população acolhida, (GONÇALVES; SILVA; GÓIS, 2014).

Essa diversidade de vozes materializa-se tanto nas escolhas teóricas adotadas quanto nas perspectivas metodológicas realizadas para tratar os objetos de investigação. Nesse sentido, conteúdos “exclusivamente” de língua são preteridos em detrimento de outras abordagens tão relevantes quanto para fortalecer um paradigma científico em favor da democracia da atividade científica e que responde aos anseios de uma clientela que precisa compreender a complexidade dos fenômenos inerentes a um Programa que contempla em seu bojo duas palavras-chave: *ensino* e *linguagem*. Híbrido em sua essência, os produtos seguem uma tendência no intuito de contemplar os dois, segundo a estrutura curricular e as linhas que o molda.

OBJETOS E METODOLOGIAS

Esta seção objetiva apresentar a discriminação das estratégias metodológicas implicadas para dar um contorno das principais abordagens. De modo sutil, Silva e Gonçalves, (2014) rechaçam a preocupação de alguns teóricos em delimitar as esferas de realização de conhecimentos científicos produzidos em Linguística Aplicada (LA) ou Linguística Teórica (LT). Para eles, essa preocupação pode ter sido frutífera na fase de consolidação daquela; para os dias atuais não se faz tão necessária, sob a égide do argumento de que a LA desenvolvesse uma suposta dependência com a LT como se não fosse possível desenvolver pesquisas com uma abordagem teórica própria.

Tais considerações são relevantes face à preocupação constante com o ensino que o Programa assume, embora não esteja legitimamente filiado à área de Linguística Aplicada. Nesta fronteira, os objetos do recorte são tratados metodologicamente dentro de um paradigma quali-quantitativo com análise descritivo-interpretativa dos dados.

O Quadro 04, que segue, destaca as estratégias metodológicas desenvolvidas para a geração de dados. Para uma apreciação sobre a abordagem metodológica decorrente de objetos, com prioridade na interrelação com o ensino, identificamos inicialmente, a presença ou ausência de sala de aula como referência. Vejamos:

QUADRO 04: IDENTIFICAÇÃO DO LOCAL DE GERAÇÃO DE DADOS NAS DISSERTAÇÕES

Geração de dados		
Dissertação	Sala de aula	Outro ambiente
O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário- 2007.	X	-
Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental- 2008.	X	-
A didatização da escrita por graduandos do curso de Letras- 2009.	X	-
Atividades de escrita em contextos de educação a distância -2009.	-	X
O 'debate' no ensino de português: do livro didático à sala de aula -2011.	X	X
A referenciação em gramáticas do ensino médio- 2012.	-	X
Linguagem cinematográfica em pauta: a construção de sentidos na leitura de filmes- 2012.	X	-
Conectores, conjunções ou operadores: flutuação terminológica no tratamento das unidades linguísticas-2012.	-	X
O trabalho do professor com o blog - 2013.	X	X
Retextualização no gênero prova- 2014.	-	X
Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas- 2014.	X	-
Retextualização em monografias- 2014.	-	X
A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: abstracts em eventos científicos- 2015.	-	X
Práticas de leituras realizadas a partir de postagem de vídeos em redes sociais- 2016.	-	X
Analisando instruções para a produção de resumos acadêmicos em páginas da web- 2016.	-	X
Conteúdos de língua portuguesa em ambientes da web- 2016.	-	X

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 04 destaca um quantitativo de dois tipos de geração de dados, agrupados pelas dissertações que investiram na sala de aula para construção do objeto de investigação.

No primeiro grupo destacam-se cinco das dissertações elencadas que priorizam a sala de aula como espaço de coleta de dados: “O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário”, “Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental” e “Linguagem cinematográfica em pauta: a construção de sentidos na leitura de filmes”. Nestas três, a abordagem metodológica predominante foi a pesquisa-ação, em que os autores construíram sequências de ensino com vistas à reflexão dos resultados empenhados nas estratégias e nos conceitos dos objetos de ensino. Já em “A didatização da escrita por graduandos do curso de Letras” e “Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas” predominaram uma abordagem da pesquisa-participante, com inspiração etnográfica.

Para ambas as abordagens, o distanciamento necessário para uma análise crítica dos resultados nem sempre ocorreu de forma pacífica; corroborando com o que Silva e Gonçalves, (2014) assinalam ao argumentar que estes tipos de pesquisa demandam a negociação de saberes entre os participantes envolvidos, configurando uma estratégia de democratização da prática científica. Resguardadas as suscetibilidades entre os sujeitos envolvidos, desenvolvem-se investigações procurando-se manter-se a ética nesse encontro entre participantes e pesquisadores.

As dissertações “O ‘debate’ no ensino de português: do livro didático à sala de aula” e “O trabalho do professor com

o blog” não só utilizam dados que emergem do contexto de ensino, como os constroem, a partir de entrevistas e de observação-participante. De natureza híbrida, fazem uso da técnica de triangulação de dados como forma de elucidação dos fenômenos. O autor da primeira confronta dados documentais com a análise de aulas observadas. Já a segunda autora realizou uma abordagem de estudos de casos múltiplos a partir da análise do trabalho de docentes com dois blogs.

O segundo grupo reúne nove dissertações cuja geração de dados foi realizada fora da sala de aula. Esse indicador confirma uma tendência das dissertações produzidas no Programa, segundo apreciação de Lino de Araújo, (no mesmo volume), em seu capítulo de metodologia, com dados gerais da linha de língua materna sobre a predominância de dados descritivos.

Para este escopo em específico, algumas dissertações tratam os dados de forma documental, tão válida quanto qualquer outra, uma vez que o novo sentido dado ao documento, desconsidera a concepção positivista de outrora, traduzindo o objeto que se toma para investigação - seja ele institucional ou não - em sua relevância histórica (LINO DE ARAÚJO, 2014).

Ilustram essa categoria “Atividades de escrita em contextos de educação a distância”, “A referenciação em gramáticas do ensino médio”, “Conectores, conjunções ou operadores: flutuação terminológica no tratamento das unidades linguísticas”, “Retextualização no gênero prova”, “Retextualização em monografias”, “A escrita acadêmica do pesquisador aprendiz: abstracts em eventos científicos”, “Práticas de leituras realizadas a partir de postagem de vídeos em redes sociais”, “Analisando instruções para a produção de resumos acadêmicos em páginas

da web” e “Conteúdos de língua portuguesa em ambientes da web”. Nestas, os dados disponíveis foram recolhidos de instâncias oficiais, documentos parametrizadores para o ensino, gramáticas, ou em sites e aplicativos do ambiente digital.

Em suma, a diversidade de abordagens é contemplada pela natureza múltipla onde os dados são gerados e depende de uma adequação a ser construída a partir da especificidade dos objetos de pesquisa investigados. A possibilidade de se combinar o quantitativo com o qualitativo amplia o potencial descritivo para estabelecer padrões e princípios no tratamento desses objetos, que regulam a técnica mais adequada a ser empreendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte analisado expõe uma visão discreta da diversidade temática de que tem se ocupado a autora durante as orientações realizadas. É fato que trajetória não ocorre de forma linear e claramente definida quanto o texto apresenta, nem quanto a teoria, nem quanto ao método de aplicação para o formador e para os orientados. O processo de focalizar a dissertação como objetivo principal por vezes nubla as relações interpessoais, acrescentando dificuldades para além da ordem intelectual. De toda forma, considerando o contexto social, histórico e político da criação e manutenção do Programa, reitero o crescimento que se desvela para o pesquisador na ação de orientar.

Não se concebe a dinâmica da sala de aula destituída do suporte que a pesquisa oferece, razão pela qual, cumpre-nos, insistir e persistir em ações que validam a pesquisa.

Os Quadros 01, 02, 03 e 04 reorganizadas evidenciam várias facetas de *um* percurso, não *do* percurso, em que as dissertações ganham contornos diferentes a cada quadro. Seja pelo tempo que cada autor dedicou à continuidade de seus estudos (Quadro 01), seja pela forma como foram vinculadas a um projeto mais amplo (Quadro 02), seja pelas temáticas que abrangem (Quadro 03), seja pela abordagem metodológica que seus objetos de investigação apontam (Quadro 04), todas flagram um percurso possível dentre tantos outros que podem ser tratados.

REFERÊNCIAS

- GONÇALVES, A. V. SILVA, W. R. GÓIS, M. L. de S. **Viabilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, 2013.
- LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de ensino: revisão sistemática e proposição de conceito. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Pontes. 2014. p. 221-243.
- PARDO, M. B. L. COLNAGO, N. A. **Formação do pesquisador: resultados de cursos de pós-graduação em educação**. In: Pai-

déia, 21(49), 237-246, 2011. <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/11.pdf>, Acesso em 16 de setembro de 2017.

RAJAGOPALAN, K. Mais de cinco décadas de Linguística Aplicada no Brasil: Por que insistir na invisibilização? In: GONÇALVES, A. V. SILVA, W. R. GÓIS, M. L. de S. **Viabilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014.

Silva, W. R. Gonçalves, A. V. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: Participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, A. V. SILVA, W. R. GÓIS, M. L. de S. **Viabilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO POSLE: ESTUDOS EM COMPREENSÃO/PRODUÇÃO ORAL E EM AUTOESTIMA

NEIDE CESAR CRUZ¹

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2006 e 2014, atuei na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Este capítulo, dividido em três partes, apresenta considerações a respeito das dissertações concluídas que orientei durante a minha permanência na referida Pós-Graduação. Na primeira parte, focalizo os seus temas e as teorias que os fundamentam. Na segunda, abordo suas metodologias, seus resultados e os seus desdobramentos para possíveis futuras pesquisas. Na terceira, discuto suas contribuições para a área de linguagens e ensino.

TEMAS E TEORIAS

Considerando as suas áreas de estudo, as dissertações que orientei podem ser agrupadas em três categorias: (1)

¹ Professora da Unidade Acadêmica de Letras. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. E-mail: neidecruz@uol.com.br

aprendizagem e ensino da compreensão oral em inglês; (2) ensino da produção oral em inglês; e (3) autoestima como variável afetiva no ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Os temas e os contextos investigados nos estudos que compõem a primeira categoria são os seguintes: (1) a caracterização do conhecimento metacognitivo e a sua utilização na aprendizagem da compreensão oral por professores em formação inicial de uma universidade pública de Campina Grande (SANTOS, 2010); (2) o formato das atividades de compreensão oral de um livro didático de língua inglesa, considerando as suas abordagens, particularmente produto e/ou processo, e a aplicação dessas atividades por professores de uma universidade pública de Campina Grande (MEIRELES, 2013); e (3) as estratégias de aprendizagem que subjazem as tarefas de compreensão oral de um livro didático e às focalizadas por professores de uma escola de idiomas ao aplicarem essas tarefas (DINIZ, 2014). O tema (1) está relacionado à aprendizagem da compreensão oral, e os temas (2) e (3) ao ensino dessa habilidade, particularmente a relação entre o livro didático e o professor em ação, na sala de aula.

Os três temas mencionados são embasados por duas perspectivas teóricas. A primeira, comum aos três, refere-se às concepções e às características da habilidade de compreensão oral.

Cronologicamente, as concepções a respeito da compreensão oral são apresentadas na literatura em duas fases distintas. Na primeira, a habilidade era considerada passiva (VANDERGRIFT, 2004). Na segunda, a compreensão oral passou a ser concebida como um processo ativo e complexo (VANDERGRIFT, 2004; FIELD, 2003; 2008), pois exige que o ouvinte atinja três

níveis: (1) a decodificação dos vocábulos e elocuições, através da discriminação dos sons; (2) a compreensão do vocabulário e estruturas gramaticais, a fim de fazer sentido do que é produzido; e (3) a interpretação das intenções do falante, no contexto sociocultural onde os enunciados são produzidos (SANTOS, 2010). Guiados por essa segunda concepção, estudos em compreensão oral estão sendo conduzidos, focalizando diversos aspectos referentes ao ensino/aprendizagem dessa habilidade. Três desses aspectos estão inseridos nos três temas das dissertações, e compõem a segunda teoria que fundamenta cada um dos três temas: (1) conhecimento metacognitivo, cognição e metacognição; (2) formato de atividades de compreensão oral; e (3) tipologias de estratégias de aprendizagem.

Conhecimento metacognitivo é definido “como o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos” (RIBEIRO, 2003). Formatos de atividades de compreensão oral, denominados testar ou ensinar a habilidade, correspondem, respectivamente, a foco no produto - fornecer as respostas corretas ou incorretas que o aluno consegue obter - ou no processo - discutir como o aluno atingiu a compreensão do texto oral (FIELD, 2003; 2008; VANDERGRIFT, 2004). Estratégia de aprendizagem apresenta uma definição voltada para o aprendiz: “passos tomados por alunos para melhorar seu próprio aprendizado” (OXFORD, 1990, p. 1)². No entanto, como a dissertação em questão focaliza o professor e, conseqüentemente, o ensino, a definição de estratégias é adaptada:

2 “steps taken by students to enhance their own learning”

“as dicas, os conselhos, as ações ou os direcionamentos que os professores sugerem aos seus alunos com o intuito de ajudá-los a desenvolver a habilidade de CO³ e se tornarem mais autônomos” (DINIZ, 2014, p. 44).

O Quadro, a seguir, sumariza os temas e as teorias que os embasam.

QUADRO 1: TEMAS E TEORIAS DAS DISSERTAÇÕES EM COMPREENSÃO ORAL

FOCO NA APRENDIZAGEM	FOCO NO ENSINO: RELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR EM AÇÃO
Tema: conhecimento metacognitivo Base teórica: (1) compreensão oral; (2) cognição e metacognição	Tema: formato de atividades: produto ou processo? Base teórica: (1) compreensão oral; (2) ensinar ou testar?
-----	Tema: estratégias de aprendizagem Base teórica: (1) compreensão oral; (2) tipologias de estratégias

As dissertações em produção oral, segunda categoria, focalizam temas distintos voltados para o ensino, mas as investigações são conduzidas em contextos semelhantes. O primeiro tema aborda as competências comunicativas focalizadas por professores durante a aplicação de atividades de produção oral, seguindo os princípios da abordagem comunicativa (ANGELINO, 2008). O segundo focaliza um nível específico da produção oral, a pronúncia, especificamente o modelo de pronúncia do inglês, falante nativo ou *Lingua Franca Core*, adotado por pro-

3 CO representa compreensão oral.

fessores em formação inicial, durante suas aulas (REIS, 2012). Os contextos de ambos os estudos são escolas de idiomas de Campina Grande/PB.

As teorias que embasam o primeiro tema compreendem a abordagem comunicativa e a habilidade de produção oral.

A abordagem comunicativa, existente há décadas, tem sido discutida amplamente em nível internacional (RICHARDS; RODGERS, 2004; NUNAN, 2006; SAVIGNON, 2007) e também no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2007). Essa abordagem, que focaliza os aspectos sociais da linguagem e o uso efetivo da língua, propõe que o aprendiz desenvolva a competência comunicativa: conceito educacional, que “permite ao falante saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 39). A competência comunicativa possui quatro dimensões: (1) competência gramatical; (2) competência sociolinguística; (3) competência discursiva; e (4) competência estratégica. A produção oral é considerada uma habilidade complexa, quando abordada na linguística aplicada num viés de natureza cognitiva, “a partir da descrição dos processos cognitivos que a compõem” (MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER, 2011, p. 8). Na dissertação em questão, essa habilidade não é focalizada nessa perspectiva, mas é concebida como uma prática social para fins comunicativos (NUNAN, 2006), e o seu ensino é o foco central da investigação.

O segundo tema, como mencionado anteriormente, está inserido em um nível específico da produção oral em inglês: a pronúncia. As teorias que embasam esse tema referem-se aos modelos de pronúncia recomendados para o ensino do inglês e às técnicas e materiais propostos para ensinar a pronúncia do inglês.

Os modelos compõem uma dicotomia intrigante e muito discutida atualmente na literatura em pronúncia do inglês: sotaque nativo do inglês em oposição ao *Lingua Franca Core* (LFC).

O sotaque nativo é proposto predominantemente por teóricos do século XX (REIS, 2012), que recomendam a pronúncia do falante nativo do inglês como alvo a ser seguido por aprendizes dessa língua. O LFC, inicialmente proposto por Jenkins (2000), e, posteriormente, defendido por Seildhofer (2001; 2002) e Walker (2010), compreende um modelo fonológico para inteligibilidade, derivado da análise de dados empíricos envolvendo interações entre falantes de Inglês como Língua Internacional (ILI). Jenkins (2000) identificou nessas interações problemas de comunicação devido a desvios de pronúncia produzidos pelos falantes. Baseando-se nos resultados obtidos, a autora propõe o LFC, que corresponde a um conjunto de aspectos de pronúncia considerados essenciais e necessários para garantir a inteligibilidade fonológica nas interações entre falantes de ILI. Esses aspectos, segundo Jenkins (2000), devem ser ensinados e enfatizados no ensino da pronúncia. As áreas que não impedem a inteligibilidade entre falantes de ILI, e que são excluídos do LFC, não devem ser ensinados.

O tema e o contexto da dissertação inserida na terceira categoria referem-se à percepção sobre autoestima de professores em formação inicial como alunos da disciplina inglês III, no curso de Letras de uma universidade pública de Campina Grande/PB, e aos fatores que contribuem para essas percepções (SILVEIRA, 2010).

Os aspectos teóricos que embasam o estudo referem-se à autoestima, especificamente definições, classificações e fatores

que contribuem para a sua formação, e à relação entre afetividade e aprendizagem de línguas estrangeiras. Com base em um aspecto comum identificado em definições sobre autoestima apresentadas na literatura, autoestima na referida dissertação é “entendida como a avaliação que os alunos-professores fazem de si como alunos de Inglês III” (SILVEIRA, 2010, p. 20).

METODOLOGIAS, RESULTADOS E DESDOBRAMENTOS PARA FUTURAS PESQUISAS

METODOLOGIAS

Com exceção da dissertação cujo tema envolve autoestima, todas as outras apresentam um viés metodológico semelhante: áudio-gravação de aulas. Considerando as suas tipologias, são classificadas como sendo estudos de natureza qualitativo-interpretativista, de base etnográfica (ANDRÉ, 1993; MOREIRA; CALEFFE, 2006). O objeto de estudo, portanto, é a sala de aula, considerada como sendo uma fonte de dados ricos e relevantes, que auxiliam a compreender a complexidade de se aprender uma língua estrangeira. O foco não é o produto, perspectiva tradicional que considera o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras como estático (GIL; RAUBER; CARAZZAI; BERGSLEITHNER, 2005), mas o processo, através do registro sistemático e sequencial dos aspectos que envolvem esse ensino/aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008).

Os espaços de sala de aula diferem: as dissertações em compreensão oral apresentam coletas de dados em salas de

aula de universidades públicas e escolas de idiomas, e os de produção oral apenas em escolas de idiomas.

Um fato extremamente relevante que precisa ser mencionado aqui é a relação de respeito que os autores das dissertações estabeleceram com os professores que autorizaram a áudio-gravação de suas aulas. Esse respeito, necessário para uma relação ética entre o pesquisador e os professores participantes de suas pesquisas, ocorreu, principalmente, em dois momentos. No primeiro, durante a condução da áudio-gravação das aulas, uma vez que a utilização desse instrumento não afetou o cotidiano da sala de aula investigada (PAIVA, 2005). No segundo, durante a transcrição em inglês dos dados coletados das aulas, lidos durante as defesas. Os mestrandos, a fim de evitar possíveis constrangimentos aos participantes, leram os trechos das aulas desconsiderando o falar em inglês dos professores participantes, e também qualquer inadequação gramatical ou lexical que possa ter sido identificada nesse falar (PAIVA, 2005), já que esses aspectos não faziam parte do foco das investigações.

A dissertação que investiga autoestima é classificada como quali-quantitativa (SILVEIRA, 2010). Compartilha, portanto, das outras mencionadas anteriormente em um aspecto: a característica qualitativa, que possibilita a interpretação dos dados.

RESULTADOS

Os dados coletados nas dissertações relatadas neste capítulo foram suficientes para gerarem categorias, cuja análise propiciou resultados fiéis aos dados coletados.

A análise dos dados das dissertações que compõem a primeira categoria, seguindo a mesma ordem em que os seus temas foram mencionados anteriormente, revelam que: (1) os participantes da pesquisa têm e desenvolveram o conhecimento metacognitivo sobre os fatores que afetam a compreensão oral em inglês, e tais fatores são relacionados ao emissor do texto oral, ao ouvinte e ao material e/ou veículo do texto (SANTOS, 2010); (2) o formato das atividades de compreensão oral do livro didático focaliza o produto, e as professoras seguem o mesmo formato sugerido pelo livro didático (MEIRELES, 2013); e (3) o livro didático motiva o uso das estratégias de memória, cognitivas, compensatórias, metacognitivas e sociais, e as professoras em suas aulas instigaram os alunos a utilizarem as mesmas estratégias incentivadas pelo livro didático (DINIZ, 2014).

Os resultados das investigações que compõem a segunda categoria são: (1) a competência gramatical é desenvolvida primordialmente pelos professores durante a aplicação das atividades de produção oral; e (2) os modelos adotados pelos participantes ao abordar a pronúncia está relacionado ora ao falante nativo, ora ao LFC (REIS, 2012).

Os resultados obtidos na dissertação que focaliza autoestima indicam que os alunos-professores participantes têm percepções diversas sobre sua autoestima, de acordo com suas necessidades individuais como alunos da disciplina Inglês III (SILVEIRA, 2010).

É importante acrescentar que durante a análise dos dados que revelam os resultados relatados anteriormente, os autores das dissertações, em nenhum momento, indicaram aspectos negativos e/ou positivos dos professores e alunos-professores

participantes. A análise, portanto, é desprovida de qualquer juízo de valor, que possa interferir na ética em pesquisa.

DESDOBRAMENTOS PARA FUTURAS PESQUISAS

Nunan (2003, p. 3) define pesquisa como “um processo sistemático de investigação, que consiste de três elementos ou componentes: (1) uma pergunta, problema ou hipótese, (2) dados, (3) análise e interpretação dos dados”⁴. Segundo o autor, qualquer atividade em que um desses elementos inexista (por exemplo, dados), não pode ser classificada como pesquisa. Concordo com a definição do autor e considero que a mesma descreve fielmente as etapas das dissertações descritas aqui. No entanto, acrescento mais um elemento a essa definição, que, conseqüentemente, deve também ser parte inerente de uma pesquisa acadêmica: a possibilidade de proporcionar desdobramentos para futuras pesquisas. Esses desdobramentos podem ser sugeridos pelo autor da dissertação, e pode emergir de diversas formas. Duas delas incluem: (1) a partir de questionamentos que não puderam ser respondidos pelo próprio pesquisador ao longo da análise, uma vez que fogem ao escopo do estudo; e (2) através de questionamentos, com base nos resultados obtidos. As sugestões para futuras pesquisas mostram que as investigações envolvendo um determinado tema devem ser contínuas, e que nenhum pesquisador, através dos seus resultados, conquistou a palavra final. Nas dissertações focali-

⁴ “a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: (1) a question, problem, or hypothesis, (2) data, (3) analysis and interpretation of data.”

zadas neste capítulo, há sugestões para futuras investigações, brevemente descritas a seguir, de acordo com as categorias em que foram agrupadas.

Compreensão oral: (1) verificar como professores em formação inicial fariam a transposição didática para ensinar a compreensão oral (SANTOS, 2010); (2) investigar como os cursos de formação de professores estão preparando futuros professores de língua inglesa para o ensino da compreensão oral (MEIRELES, 2013); e (3) verificar como a discussão com alunos sobre o uso de estratégias de aprendizagem para realizar determinadas atividades pode ter no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral (DINIZ, 2014).

Produção oral: (1) investigar a aplicação da competência comunicativa por professores que seguem a abordagem comunicativa em turmas de nível avançado (ANGELINO, 2008); e (2) investigar a relação existente entre os objetivos dos aprendizes e as metas estabelecidas pelos professores para o ensino de pronúncia, a fim de analisar se as ações pedagógicas dos professores estão em consonância com as necessidades de seus aprendizes (REIS, 2012).

Autoestima: verificar a autoestima dos alunos-professores participantes da pesquisa como professores de inglês (SILVEIRA, 2010).

CONTRIBUIÇÕES PARA A ÁREA DE LINGUAGENS E ENSINO

As investigações relatadas nas dissertações contêm limitações, já que retratam um contexto restrito e local. Essas

limitações são reconhecidas e mencionadas pelos autores. A despeito disso, há contribuições diversas. Em se tratando de contribuições para a área da linguagem e de seu ensino, considero que as investigações contribuem (1) para a formação de professores de inglês e (2) para o processo de ensino da língua inglesa.

As contribuições para a formação de professores de inglês são especificadas pelos autores em algumas das dissertações, elencadas aqui seguindo as categorias em que foram agrupadas.

Compreensão oral: (1) o conhecimento sobre compreensão oral e a experiência do professor em formação inicial como ouvinte de língua inglesa parece interferir na maneira como esses professores se propõem a ensinar essa habilidade a seus alunos (SANTOS, 2010); e (2) a formação das professoras participantes pode ter influenciado a aplicação das atividades de compreensão oral com foco, predominantemente, no produto (MEIRELES, 2013).

Produção oral: (1) a ausência de reflexão da prática pedagógica com base na abordagem comunicativa em cursos de formação pode justificar a ausência de aspectos da competência comunicativa que não são demonstrados nas aulas dos professores participantes (ANGELINO, 2008); e (2) questões sociopolíticas relacionadas ao ensino da pronúncia do inglês podem estar sendo negligenciadas em cursos de formação de professores, estando limitadas apenas à teoria (REIS, 2012).

Autoestima de professores em formação inicial pode auxiliar o professor formador a compreender possíveis causas

de dificuldades, incertezas, superações e progressos desses professores.

A formação de professores de língua inglesa, portanto, é identificada nas contribuições, mencionadas anteriormente, tanto como uma possível justificativa para a forma de atuar dos professores participantes, quanto como sugestão de inclusão, em cursos de formação de professores de língua inglesa, de aspectos referentes à temática de cada dissertação.

O segundo aspecto que considero ser contribuição das dissertações para a área das linguagens e de seu ensino, o processo de ensino da língua inglesa, particularmente de compreensão e produção oral, se justifica pelo fato de haver áudio-gravação de professores atuando em sala de aula. Esse tipo de coleta de dados faz parte de um campo de investigação denominado pesquisa em sala de aula, cujo foco é a forma como o ensino realmente ocorre, independentemente do planejamento que o professor tenha feito para ministrar a sua aula e do resultado (produto) que esse ensino possa ter na aprendizagem dos alunos. O objeto de investigação é unicamente a interação entre professor e alunos, isto é, entre o que realmente ocorre quando professor e alunos se encontram na sala de aula (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004).

Considero que a principal contribuição desse tipo de pesquisa para o processo de ensino da língua inglesa é que independentemente do método, da sequência didática ou do livro didático utilizado pelo professor, o importante é tentar compreender a linguagem utilizada por esse professor na aplicação desse método, sequência ou livro didático. Essa linguagem tem revelado em resultados de pesquisa que a sala de aula e, con-

sequentemente, o ensino, pode ser considerado “uma química misteriosa que está se tornando cada vez mais difícil de ser entendida”⁵ (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004, p. xviii).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, dividido em três partes, apresento considerações a respeito das dissertações que orientei na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, entre os anos de 2006 e 2014. Na primeira parte seus temas e as teorias que os fundamentam são focalizados. Na segunda, suas metodologias, seus resultados e os desdobramentos para possíveis futuras pesquisas. Finalmente, na terceira, suas contribuições para a área da linguagem e de seu ensino. Em cada uma das partes, algumas reflexões são apresentadas. Espero que este capítulo possa motivar o(s) leitor(es) a buscar(em) as dissertações referidas aqui, disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

⁵ “understanding this mysterious chemistry is becoming more complicated rather than easier”

ANGELINO, A. M. B. S. C. **Abordagem comunicativa: aplicação de atividades de produção oral em aulas de língua inglesa**. 2008. Dissertação (Pós-Graduação em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DINIZ, V. S. F. **Estratégias de compreensão oral em aulas de língua inglesa: o livro didático e o professor**. 2014. Dissertação (Pós-Graduação em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

FIELD, J. **Listening in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

_____. **The fuzzy notion of intelligibility: a headache for pronunciation teachers and oral testers**. *IATEFL Special Interest Group Newsletter*, 2003.

GIL, G.; RAUBER, A. S.; CARAZZAI, M. R. P.; BERGSLEITHNER, J. M. (Org.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem do inglês: a sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: PPGI UFSC, 2005.

JENKINS, J. **The phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MEIRELES, M. K. M. **O livro didático e o professor em aulas de compreensão oral de língua inglesa: produto ou processo?** 2013. Dissertação (Pós-Graduação em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MOTA, M; BERGSLEITHNER, J.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em língua inglesa. In: BERGSLEITHNER, J.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. (Orgs.). **Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2011. pp. 7-17.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. 2005. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1, n. 1, 2005. pp. 43-61.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House Publishers, 1990.

REIS, F. S. **Ensino da pronúncia: técnicas e modelos em aulas de língua inglesa**. 2012. Dissertação (Pós-Graduação em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, 2003. pp. 109-116.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SANTOS, S. M. S. **Compreensão oral em língua inglesa e conhecimento metacognitivo de professores em formação inicial**. 2010. (Pós-Graduação em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

SAVIGNOS, S. Beyond communicative language teaching: what's ahead? **Journal of Pragmatics**, v. 39, n. 1, 2007. pp. 207-220.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v.11, n. 2, 2001. pp. 133-158.

_____. Habeas corpus and divide et impera: Global English and applied linguistics. In: SPELMAN MILLER, K; THOMPSON, P. (Eds.) **Unity and diversity in language use**. London: Continuum, 2002. pp. 198-217.

SILVEIRA, K. S. D. **A autoestima de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2010. Dissertação (Pós-Graduação em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

VANDERGRIFT, L. Listening to learn or learning to listen? **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge University Press, v.24, 2004. pp.3-25.

WALKER, R. **Teaching the pronunciation of English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SER PESQUISADOR É ANDAR POR CAMINHOS DE AREIA

JHULIANE EVELYN DA SILVA¹

INTRODUÇÃO

Ao ser convidada para escrever um capítulo num livro de livro que visa ofertar um panorama das pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (antigo POSLE, hoje PPGLE), deparei-me com duas realidades. A primeira foi um sentimento de alegria imensa por ter do programa participado e deixado frutos. E a segunda, a responsabilidade de olhar para trás com os olhos do presente e ver a caminhada de pesquisa que empreendi, nunca sozinha, para chegar aonde estou.

Contudo, essas realidades não aconteceram num vácuo. Grandes profissionais me acompanharam em espaços e tempos distintos e, para mim, seria impossível relatar sobre as contribuições do POSLE (vou optar por esta sigla já que era a que estava vigente à época da minha vinculação ao Programa) para minha formação enquanto pesquisadora sem lançar mão de cada um deles que diretamente me instigaram, abriram espaço

¹ Ex-aluna do POSLE. Defendeu a Dissertação FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM TEMPOS (PÓS)MODERNOS: A CRITICIDADE EM FOCO, defendida em Julho 2015. Até o fechamento deste livro, era Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem.

de diálogo, causaram desconforto, questionaram minhas crenças, concepções teóricas, verdades, enfim, me despiram para que eu aprendesse que a vida acadêmica (e por que não dizer a vida?!) constitui-se deliberadamente de desconfortos, idas e vindas, descontinuidades, dedicação, leituras, (des)aprendizagens, questionamentos, movimento.

Tendo dito isto, esclareço que organizei este depoimento de cunho reflexivo em três tempos não necessariamente lineares, nomeados *Pesquisar é...*, *Ser pesquisador implica ...* e *Enquanto pesquisadora, sou...*, com o intuito de contemplar diferentes tempos e espaços de aprendizagens e ser capaz de ler-me lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011, FREIRE, 2005) ou ainda, ler o mundo, minha produção acadêmica e a mim mesma num constante processo de construção de sentidos.

PESQUISAR É...

Ingressei no Ensino Superior na UFRN e a partir do segundo semestre da graduação em Letras – Língua Inglesa, envolvi-me com atividades de pesquisa e extensão. Reconheço atualmente a posição de privilégio em que me coloquei em virtude de tais atividades se considerar a ínfima quantidade de projetos de pesquisa ofertada pelos professores da área e, menor ainda, a quantidade de bolsas de incentivo para a participação dos alunos em tais atividades que demandam muito tempo, responsabilidade, proatividade, dedicação para as leituras e para os projetos de menor escala a serem desenvolvidos, bem como um certo amadurecimento teórico que precisa ser acompanhado de perto pelos docentes.

Estudar e pesquisar sobre crenças no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, Linguística Sistêmico-Funcional, Gramática do Design Visual, Análise de Discurso Crítica somente foram possíveis de serem contemplados na graduação via projetos de iniciação científica (PIBIC) e ainda com um número mínimo de participantes. Linguística Aplicada? Também foi lá que li sobre e, aqui, abro um parêntese para lembrar que esta disciplina (MOITA LOPES, 2006) era vista àquela época na universidade enquanto aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas.

Estudei tais questões também para refletir sobre o processo de caminhar a quatro ou mais pernas e aos poucos, a duas, segurada pela mão. Nos primeiros passos, há muito mais leituras partilhadas, explicações e até produção acadêmica conjunta. Com o passar do tempo, aumenta-se a confiança para as primeiras análises e artigos autorais, leituras individuais e construção de sentidos em relações menos assimétricas. Em outras palavras, ao final da graduação, possuía muito mais autonomia para escolher e participar de congressos, mais confiança para escrever artigos, mais segurança para defender pontos de vista e refletir para além do que os outros escreviam, sobre o que eu estava entendendo.

Essas atividades de pesquisa, principalmente, abriram espaço para muitas dúvidas sobre o que realmente era pesquisa, o que era ensino, o que era ensinar inglês no meu contexto e como aquilo poderia acontecer, que tipo de professora eu queria ser e qual eu estava sendo. As leituras que eu fazia em sala de aula não eram as que eu me detinha nos projetos de pesquisa. Por isso, elas abriram espaço também para a ampliação de

perspectivas sobre o papel da minha graduação, que, no início, eu percebia enquanto teorias sobre língua, sobre aquisição de segunda língua/aprendizagem de língua estrangeira, sobre metodologias de ensino e sobre literaturas, somente.

A pesquisa nos projetos de iniciação científica ainda me proporcionou maior engajamento com a universidade e com minha atividade profissional – professora de inglês – ao ponto de me impulsionar a ingressar em um programa de mestrado com vistas a produzir entendimentos também sobre minha realidade, a rever minha prática profissional, a agir sobre o ensino em si diante do contexto brasileiro das escolas públicas.

Neste momento, entendo que pesquisar é estar à disposição para aprender continuamente e buscar para além do que me é dado. É um agir sempre curioso e inquieto. Foi com esta percepção que ingressei no programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande.

SER PESQUISADOR IMPLICA...

Ter ingressado no Mestrado não quis dizer que eu estava pronta e fui ‘a’ escolhida por ter o projeto bem elaborado e inovador. Penso que significou mais negociação, compromisso com e confiança em alguém que não se conhece e vontade de adentrar no novo.

Negociação. Lembro-me da primeira reunião com meu orientador, o Professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa, e de como demoramos para discutir sobre possibilidades de

pesquisa. O resultado? Mais questionamentos. Melhor do que essa reunião, foi fazer toda uma trajetória de mãos dadas com a incerteza, esta entendida como propulsora e produtiva. Ah, essa tal de pós-modernidade... Ademais, uma vez decididos o tema da pesquisa – Formação de professores de Inglês – e os seus direcionamentos, não foram poucas as vezes que tive de rever o que eu realmente estava fazendo, o que era de minha autoria, quais eram as minhas categorias, as minhas lentes, em detrimento do que era talvez uma tentativa de aplicação da voz legitimada dos teóricos. Somente a partir de muitos diálogos que consegui encontrar e/ou fazer ressoar a minha voz, contingente e sempre plural, mas minha.

Compromisso. Menos estabelecida do que construída, uma relação de compromisso só pode se constituir por meio da dedicação de ambas as partes, orientador e orientanda, para assumir responsabilidades dentro e fora de sala de aula. Por parte do orientador, para me indicar leituras pertinentes, para desestabilizar minhas certezas e leituras treinadas, para me confiar aulas em sua turma no estágio docência, para me reafirmar prazos, por exemplo. Por minha parte, para me dedicar inteira e integralmente ao mestrado, às leituras, aos encontros, à produção acadêmica; para construir outras percepções e leituras também para além das indicadas, para exercer a atividade de pesquisa em si, haja vista eu estar lidando com pessoas, alunos-professores, estudantes da escola pública, coordenações de cursos e escolas; para contribuir para o campo educacional e de pesquisa.

Confiança. Inicialmente, é difícil confiar em alguém que não se conhece, ou melhor, que se encontra pela primeira vez

em uma entrevista decisiva. Assim, penso que, no mestrado, orientador e orientanda lançaram mão de uma relação de afinidade, disposição e empatia para com o outro. A relação de confiança no trabalho do outro foi construída com o caminhar.

Para além dos motivos destacados e de sua importância no âmbito mais amplo da formação, reconheço que as *disciplinas* que cursei não tiveram papel diferente. Resguardando todo o conteúdo formativo discutido, transformado e construído em sala de aula, vejo o quanto contribuíram para minha formação enquanto pessoa, profissional e pesquisadora, evidencio aspectos que concorreram para o mesmo fim: o de formar-me pesquisadora.

A começar por Estudos Linguísticos Contemporâneos, ministrada pela Professora Dra. Williany Miranda, relembro momentos que me possibilitaram aprender a falar a partir de um *locus* enunciativo e com propriedade (ou, ao menos, esclarecimento), a distinguir áreas e seus pressupostos ontológicos e epistemológicos, a reconhecer a voz do outro e a referenciá-lo sempre e ainda a perceber que nada é absoluto e que, no *continuum* de possibilidades, todas as correntes, sejam teóricas ou metodológicas, trazem suas contribuições. Para além de encontros sobre estudos linguísticos, aprendi e exercitei junto aos meus colegas a prática de desconfiar e questionar sempre e, talvez o mais importante, que nada nem ninguém dá conta de tudo, por isso, a existência da escolha.

A disciplina Metodologia da Pesquisa, ministrada pela Professora Dra. Sinara Branco, teve seu foco na definição da pesquisa em si e foi fundamental para que eu terminasse o primeiro semestre sabendo o que eu iria fazer em sala de aula

(*locus* da minha geração de dados) e o porquê das minhas escolhas e atitudes. Aprendi que a pesquisa tem de se fazer clara em sua redação, com trajetos bem definidos e com escolha e explicitação de critérios. Enfim, na disciplina tive o espaço e o tempo oportunos para decidir o que eu iria fazer dali para frente sabendo que, se bem fundamentada, eu teria mais respaldo pra defender minha tese ou até para voltar atrás e corrigir quaisquer situações imprevisíveis ou não exitosas.

A disciplina Formação de Professor, ministrada pelos Professores Dr. Marco Costa e Dra. Fátima Alves, foi uma na qual pude me debruçar sobre o tema que havia escolhido trabalhar (já que pesquisava sobre gramáticas e Linguística durante a graduação) para solidificar mais e entender melhor sobre o que eu estaria tratando a partir daquele momento. Foi nas discussões que pensei sobre o lugar da formação de professores na Linguística Aplicada e na Educação. Por que trabalhar com formação docente? Por que eleger o letramento crítico? Por que utilizar a pós-modernidade como pano de fundo da pesquisa? Por que tratar de teoria e prática? Essas e muitas outras perguntas referentes à minha pesquisa me acompanharam ao longo da disciplina que contemplou temas como negociação, subjetividade, contexto atual do ensino, pós-modernidade e novas tecnologias, tudo isso a partir de um viés situado e problematizador. Ademais, o fato de ter sido conduzida por dois professores distintos foi de grande relevância, uma vez que o diálogo entre os *loci* enunciativos dos docentes e dos discentes era iniciado e negociado a cada encontro, favorecendo amplo espaço de produção de significação (MENEZES DE SOUZA, 2011) e ampliação de perspectivas (MONTE MÓR, 2011, 2013).

Já no segundo semestre, com as fases do projeto delineadas, foi a vez da Professora Josilene Pinheiro-Mariz à frente da disciplina Teorias de Ensino de Línguas Estrangeiras me aproximar dos meus objetivos. Dentre tantas discussões, o que muito me chamou a atenção foi a ênfase no compromisso para com a pesquisa, o orientador e o programa de Pós. Assim como nas outras disciplinas, fui incentivada a estabelecer relações concretas entre o conteúdo trabalhado em sala e a minha pesquisa, o que resultou no bom andamento do cronograma. Em outras palavras, ser pesquisador é também e especialmente cumprir prazos e construir diálogos entre pesquisa e o resto do mundo.

A disciplina Pesquisa em sala de aula de LE, ministrada pela Professora Dra. Sinara Branco, veio de modo diferente. Ela me proporcionou conhecer teorias outras com as quais eu não estava trabalhando nem tinha conhecimento suficiente, auxiliando-me num certo distanciamento, muito necessário, do meu campo e dos meus dados enquanto pesquisadora. Essa disciplina ajudou-me ainda no meu desenvolvimento enquanto professora de línguas. Ou seja, guiou-me para ser pesquisadora da minha prática também, tornando um pouco mais fluida a linha que segrega pesquisadores de professores.

Outra disciplina que despertou interesse foi Estudos e Práticas de Letramento, ofertada pela Profa. Dra. Rossana Arcoverde. Além de estudar e aprender mais sobre os pressupostos teóricos que embasaram minha análise e voltar meu olhar para a área na Língua Portuguesa com outros direcionamentos e questões próprias, ao cursar essa disciplina, vivi um tempo propício para aprender a lidar com imprevisibilidades e incons-

tâncias. Experimentei e aprendi a centralidade da performance nos tempos em que vivo.

A disciplina Metodologia do Ensino Superior, ofertada pela Professora Denise Lino (docente do POSLE), no Programa de Pós-graduação em Design da UFCG, foi importante para minha formação docente e me alertou para a relevância da experiência profissional atrelada à teoria, aos saberes construídos a partir da prática e ao trabalho colaborativo. Nesse sentido, trilhar o caminho da formação para docência no Ensino Superior juntamente a discentes de outra área foi instigante.

Finalmente, a partir da disciplina Seminários de pesquisa, ofertada pelo Professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa, confirmei a necessidade e o local de destaque do outro em meu caminhar de pesquisadora. Em sala, tive de ler, criticar, construir sentidos possíveis e negociar tantos outros para contribuir com a pesquisa de meus colegas de Mestrado. Penso que este foi um dos motivos pelos qual escrevi minha dissertação na primeira pessoa do plural, porque reconheço a pluralidade de vozes, nem sempre uníssonas, e a co-autoria das outras pessoas que caminharam comigo no processo de escrita, geração e análise de dados, mas também em todo o processo, incluindo aí o pessoal e o emocional também.

Foi ainda a partir do POSLE que consegui participar de congressos pelo Brasil para a divulgação da minha pesquisa e do próprio Programa, juntamente com colegas da área. Numa tentativa de ler-me neste momento, percebo o quanto amadureci enquanto pesquisadora a partir do diálogo com outros pesquisadores que desenvolveram trabalhos parecidos ou utilizaram determinada teoria que pôde me ajudar ou da qual eu

discordei. Ou ainda quando tive de me posicionar e defender partes do meu trabalho e vi que ainda estavam frágeis. Mais do que apresentar um artigo e publicar pesquisa, os congressos serviram para criar uma rede – networking – de interesses e proporcionaram contato mais estreito com grandes pesquisadores e teóricos da área.

Finalizando esta seção, não posso esquecer de duas partes obrigatórias e de importância extrema no processo de formação de pesquisadores que são o estágio docência e a qualificação/defesa. A primeira implicou um compromisso acordado entre o professor da disciplina, os alunos e a pesquisadora em prol de uma prática docente lúcida e questionadora, que tentou construir um elo entre as preocupações da pesquisa e uma prática coerente com o que estava estudando e as preocupações emergentes da sala de aula. No meu caso, trabalhei com os discentes em período de estágio, momento privilegiado na graduação e, para mim, um momento de inquietude, de reflexão, de dúvidas e de ação, isto é, de formação vista em sua complexidade.

As últimas, qualificação e defesa, podem ser caracterizadas como ápices do processo de formação, pois são momentos de diálogo, escuta, confronto e crescimento tanto para quem avalia quanto para quem está sendo avaliado. É no diálogo que escuto e trago outros argumentos, teóricos e situações para a cena. É também no/do dissenso que produzo sentidos. Enfim, é na negociação que, em termos práticos, finalizo um trabalho dissertativo e coletivo, mesmo que individual.

O que quero dizer nesta seção é que, mais do que certezas, encontrei muitas dúvidas no caminho e foram elas as

responsáveis pelas constantes idas e vindas, reuniões após reuniões, leituras e releituras de textos. O questionamento é fundante de toda atitude de pesquisa; assim, a dúvida é constitutiva do pesquisador. Nesta perspectiva, ao final do Mestrado, descubro que ser pesquisador implica nunca começar do zero, mas ter de estar disposta a me despir de todos os meus pré-conceitos para construir novos entendimentos sobre as coisas, implica conhecer tanto e este tanto ser sempre pouco, implica, ainda, ser num contínuo processo de estar.

Enquanto pesquisadora, sou...

Tendo defendido a dissertação no POSLE, tive a oportunidade de ser contemplada com uma bolsa Capes/Fulbright para lecionar Português na Brown University, uma universidade *Ivy League* estadunidense, ao passo que, enquanto professora de língua inglesa, tive a possibilidade de vivenciar mais de perto aspectos como língua e cultura. Caracterizo esse como um programa de intercâmbio cultural que, como uma via de mão dupla, trouxe benefícios para os dois países envolvidos e para mim, particularmente.

Escolho lembrá-lo nestas páginas sobre o POSLE porque considero este um momento importante para minha vida enquanto pessoa, profissional e pesquisadora. Descrevo-o ainda porque tive notícias sobre, iniciei e passei no processo com o auxílio dos professores do Programa, que, por sua vez, não hesitaram em escrever cartas de recomendação e em vibrar comigo pela conquista.

No âmbito pessoal, que, enfato, não se separa nunca de outras tantas identidades e experiências minhas, o programa Fulbright me colocou em contato com pessoas e realidades do mundo inteiro. Neste contato, muito dos outros me influenciou a ponto de não ser mais a mesma, como na metáfora do rio, de Heráclito. Abri-me para conhecer o outro na difícil tentativa de entendê-lo dentro de sua cultura, costumes, religião para, quando de volta ao Brasil, tivesse mais propriedade para compartilhar com meus alunos. Percebi, então, que nunca conseguirei entender o outro plenamente, uma vez que somente ele passou por certas experiências que o fazem ver o mundo de um modo que não o meu. Mas que reconhecer tal condição é já um primeiro passo. E o que isso tem a ver com o meu eu pesquisadora? O entendimento de que eu faço uma leitura do mundo (de dados, de situações e de teorias) a partir das minhas lentes, e que por mais que eu busque encontrar uma verdade, ela estará sempre condicionada a uma cadeia de escolhas. Minha verdade, portanto, é contingente e situada, é uma leitura naquele momento que poderá ser mais ou menos validada a depender das comunidades interpretativas das quais faço parte.

No âmbito profissional, pude colocar em questão a minha formação docente com o tipo de professora que era exigido que eu fosse. Para além da experiência de lecionar no Ensino Superior, de preparar planos de curso, de promover eventos e de me engajar em atividades de ensino e extensão, consegui refletir sobre as brechas da minha graduação e sobre como os sistemas educacionais dos referidos países são distintos, não superiores ou inferiores. Ademais, tentei colocar em prática o que eu tinha pesquisado e defendido no Mestrado, agora a partir da minha

eleição para tal: como o ensino de línguas poderia ser realizado a partir de uma abordagem de letramento crítico? Como ser pesquisadora da minha prática? Como deveria abordar os temas do livro didático que contemplam uma abordagem comunicativa e gramatical a partir das brechas (DUBOC, 2012)? Como lidar com assuntos de interesse dos alunos e favorecer o espaço da sala de aula para construção de conhecimentos plurais e situados? Como desconstruir estereótipos e ressignificá-los? Foi perante minha prática profissional que tive a necessidade de rever certos conceitos e entender que o tipo de professora que eu era e o tipo de conhecimento que eu partilhava revelava meu entendimento de língua, de conhecimento e de sujeito.

O âmbito de pesquisadora foi assim também contemplado, sem uma separação estanque entre os papéis. Por que os alunos participavam mais em algumas aulas do que em outras? Quais as visões de mundo que traziam? Quais as visões de mundo que não eram explicitadas? Por que agi de determinado modo em determinada situação? Por que o desejo de completude e a necessidade de que eles enxergassem determinadas coisas me rondava? O que eu estava fazendo para mudar o status quo do conhecimento naquele espaço? Era mesmo necessário mudar? Neste exercício de questionar-me fui capaz de refletir e agir sobre minhas atitudes cotidianas e penso que agi de determinada forma por causa das leituras e discussões que fiz no mestrado, por causa das inquietações da graduação, por causa do contato com pensamentos tão distintos, enfim, em virtude de entendimentos construídos conjuntamente sobre teorias de ensino na prática local, em tempos líquidos e de crise (BAUMAN, 2007).

Vejo que essa experiência contribuiu para meu amadurecimento, tanto que, ao retornar e reler meu texto dissertativo para tentar publicá-lo, vi quantas coisas poderiam ser revistas, não por estarem equivocadas, mas por perceber a mudança e o movimento como constituintes de tudo, por perceber que falando em fluidez, procurava fixidez e entendia a criticidade de um modo e não de outros. Em conversa com meu orientador, comentamos sobre e ficamos felizes em perceber que é necessário deixar as palavras maturarem um pouco para entendermos certas coisas, o que é difícil em tempos de preocupações com Lattes e nossa vida acadêmica. É certo que essa revisão acontecerá durante toda a caminhada e não é específica a mim, mas a todos os pesquisadores comprometidos com o saber e com a sociedade.

Retornando ao Brasil com a bagagem cheia de experiências e aprendizagens não absolutas, decidi ingressar num programa de Doutorado para amadurecer mais o que havia estudado no Mestrado e para continuar o diálogo com meus interlocutores, inclusive minha examinadora da banca externa. Penso que este foi um passo exitoso porque necessitei passar por certas situações para sentir-me capaz de iniciar um outro programa, precisei me afastar um ano para enxergar o que ainda não era capaz de ver.

No início do ano de 2017, viajei para Curitiba para ingressar no programa de doutorado da Universidade Federal do Paraná e me vi pesquisando novamente. Agora, sabendo me situar dentro de uma Linguística Aplicada pós-estruturalista, lidando com conceitos de paradigmas pós-coloniais e pós-modernos, dentro de um programa majoritariamente estrutura-

lista e moderno. Neste momento, entendo que ser pesquisador também é entender diversas pesquisas enquanto diferentes, acarretando consequências distintas, cada qual com sua contribuição para a área e para o conhecimento em geral. Este entendimento vem amadurecendo desde o POSLE e me permite dialogar com os diversos galhos da árvore do conhecimento e da pesquisa – ou seria com as linhas do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1997)?

Nesta universidade, também trabalho em um programa de cunho afirmativo com vistas a orientar aspirantes a programas de Mestrado e Doutorado para todas as etapas do processo seletivo, seja na construção do seu projeto de pesquisa, seja na prova objetiva, na entrevista, na criação e organização do currículo, entre outras. A partir da orientação e mentoria desses cursistas, consigo exercer o ser pesquisadora principalmente por meio do questionamento, da revisão, da leitura de outras áreas, do constante exercício do não saber e até mesmo da construção de um *networking* entre os cursistas, a coordenação dos cursos e seus possíveis orientadores. Este programa só me foi possibilitado por uma experiência anterior de fazer um Mestrado sob uma orientação que me preparou para caminhar na pesquisa.

Concluo, assim, que enquanto pesquisadora, entendo-me como incompleta e é exatamente esta postura que me permite dar passos para frente, em busca de entendimentos que porventura concordarei e, no futuro, perceberei que serão sempre passivos de revisão e resignificação. Ser pesquisadora é estar em eterno estado de *becoming*, isto é, de tornar-se (MASNY, 2012).

E FICAM AS RETICÊNCIAS

Como propus no título deste depoimento, ser pesquisador é andar por caminhos de areia. Não quis com o título implicar que a pesquisa é um caos, que tudo é passageiro, ou que não há fixidez ou certezas neste caminho. Uma leitura possível é que essas certezas existem, mas são fluidas e contingentes. Elas existem, mas não posso esquecer de esquecê-las com o perigo de estagnar e impedir novos entendimentos sobre as coisas.

Parte da pesquisa é entender que faço escolhas teóricas e metodológicas por meio de critérios, desejadamente conscientes, para chegar a determinados resultados que serão validados ou não a partir de uma avaliação por uma comunidade científica apoiada em determinado paradigma de pesquisa. Contudo, necessário também é entender que há diversidade de paradigmas, de escolas e escolhas teóricas que permitirão leituras diferentes, não menos verdadeiras do que as legitimadas e que esta diferença favorece uma multiplicidade de leituras. Daí a necessidade de se olhar para o contexto local, entendê-lo em sua complexidade, construir sentidos possíveis e compreender-se como integrante da pesquisa.

Como relatei nos três momentos, pesquisar consiste de fluidez, de (des)aprendizagem, de construção de conhecimentos e entendimentos sobre sujeitos, situações e eventos, e esta atitude foi cultivada a partir do POSLE. Finalizo reiterando que, neste momento, pesquisar é ...

REFERÊNCIAS

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

_____. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês**. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. (Organização de Ana Maria Araújo Freire). São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MASNY, D. Multiple literacies theory: discourse, sensation, resonance and becoming. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 33, n. 1, p. 113-128, fev. 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco, 2011.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 31- 50.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global

and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco, 2011.

SABERES LITERÁRIOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE OFERECIDOS NO ÂMBITO DA POSLE

MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA NÓBREGA¹

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, por que indaguei, por que indago e me indago. Pesquisando para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

As reflexões acerca do processo de orientação de dissertação ao longo de minha atuação docente junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande partirão, a princípio, de meus próprios dilemas e questionamentos sobre a minha concepção do que seja formar profissionais para o ensino de literatura e as propostas de práticas metodológicas decorrentes desse processo. O primeiro dilema, talvez, o maior, é provocado pelas palavras de Paulo Freire contidas na epígrafe acima e consiste em legitimar o lugar de pesquisadora que busco para a reflexão em trono de minha prática docente, a partir do que entendo por “preparar profissionais, cultural, científica e tecnicamen-

¹ Professora da Graduação em Letras e da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

te, desenvolvendo-lhes a capacidade de pesquisa” (conforme prevê o Regulamento do POSLE)². Preparar profissionais, vale a redundância, implica num processo de profissionalização e requer a apropriação de certos “saberes” e “fazeres” (TARDIF, 2002) determinados por conhecimentos, práticas e regras que contribuem para o reconhecimento de uma identidade, que, no *corpus* deste texto, a de professor de literatura.

No âmbito da academização do ensino, Tardif (2002) busca uma argumentação histórica para explicar o grande distanciamento entre educadores (transmissores de saberes) e pesquisadores (formadores de saberes), ou entre o cientista e o professor. Conforme argumenta,

Nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual assumia, em geral, as tarefas de formação e de conhecimento no âmbito de instituições elitistas. Era assim nas universidades medievais. Por outro lado, os saberes técnicos e o saber-fazer necessários à renovação das diferentes funções ligadas ao trabalho eram integrados à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções e cuidavam, conseqüentemente, da formação de seus membros. Era o que ocorria nas antigas corporações de artesãos e operários (TARDIF, 2002, p. 42).

Segundo o autor, a modernização das sociedades contribuiu significativamente para a retirar a responsabilidade de produção de conhecimento e gerenciamento das tarefas de for-

² Refiro-me ao item II, do Art. 2º do Regulamento do Curso de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina grande (UFCG).

mação da comunidade científica. Assim, as funções de pesquisas continuaram sob o domínio da comunidade científica, enquanto as de formação foram assumidas “[...] por um corpo docente distanciado das instâncias de produção de saberes” (TARDIF, 2002, p. 42-43), podendo deles se apropriar para ensiná-los. Com o passar dos tempos, os saberes saem do campo do conhecimento para o de procedimentos, contribuindo, assim, para uma possível ciência na formação de professores. Nesse novo contexto, “[...] O saber docente pluralizou-se e diferenciou-se com o surgimento de subgrupos de especialistas e de docentes portadores e reivindicadores de saberes específicos (ortopedagogia, ensino pré-escolar)” (TARDIF, 2002, p. 46).”

Nessa perspectiva plural, Tardif considera que os saberes necessários à formação e atuação docente devem estar articulados entre quatro categorias: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. A partir dessa pluralidade, o teórico considera que

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Os saberes profissionais são transmitidos nas agências de ensino responsáveis pela formação acadêmica do profissional, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos referentes às técnicas e métodos de ensino. Os saberes disciplinares congregam os conhecimentos adquiridos

pelos professores nas diversas disciplinas oferecidas no âmbito acadêmico durante a sua formação inicial ou continuada. Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita” Tardif (2002, p. 38). Neste sentido, é imprescindível que o professor conheça o programa da disciplina a ser ensinado, com vistas a elaborar uma proposta de trabalho adequada ao público discente. Já os saberes da experiência são produzidos pelo próprio docente no exercício de sua prática, tornando-se em habilidades, já que “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39).

O segundo dilema centrou-se na diversidade de propostas temáticas a serem trabalhadas tendo como objeto de estudo gêneros literários variados, conforme pode-se ver na síntese contida no quadro a seguir:

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	OBJETO DE ESTUDO	ANO DE DEFESA	PÚBLICO-ALVO DA EXPERIÊNCIA
Sobre o ensino das literaturas africanas lusófonas na formação inicial docente: uma estratégia com os círculos de leitura a partir de <i>Terra sonâmbula</i> , de Mia Couto	Romance africano	2016	Alunos de Graduação em Letras
Poesia infantil e leitura compartilhada: uma metodologia possível para a percepção do idoso em sala de aula	Poemas infantis	2016	Alunos do Ensino Fundamental II
Da margem para o centro da aula: leituras e discussões sobre a representação feminina em contos de Maria Valéria Rezende	Conto	2014	Alunos do Ensino Médio
A cor do êxtase: uma experiência de leitura com poemas de Manoel de Barros	Poema	2014	Alunos do Ensino Médio

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	OBJETO DE ESTUDO	ANO DE DEFESA	PÚBLICO-ALVO DA EXPERIÊNCIA
As mulheres da cidade em Lima Barreto: apreciação crítica e recepção de contos na sala de aula	Conto	2013	Alunos do Ensino Médio
Da sala de aula ao blog: caminhos para a leitura de poemas	Poema e Blog	2012	Alunos do Ensino Fundamental II
A Leitura de Eu Chovo, Tu Choves, Ele Chove na Sala de Aula: humor, encenação e recepção	Peça teatral infantil	2012	Alunos do Ensino Fundamental I
Poesia africana de língua portuguesa: estudo de poemas e vivência em sala de aula	Poemas africanos	2011	Alunos do Ensino Fundamental II
A sátira nas Cartas Chilenas, de Tomás Antonio Gonzaga e nas Novas Cartas Chilenas, de José Paulo Paes: indicações críticas e ensino	Poema	2010	Alunos da Graduação em Letras
A influência da cultura popular na poesia de Manuel Bandeira	Poema	2009	Alunos do Ensino Fundamental II
Poemas visuais e recepção no Ensino Médio	Poema	2009	Alunos do Ensino Médio
Das brincadeiras de roda e o encantamento dos poemas infantis: vivências literárias por alunos do ensino fundamental	Cantigas de rodas e poemas	2008	Alunos do Ensino Fundamental I
O menino que carregava água na peneira: do estudo do texto à experiência em sala de aula	Poemas	2008	Alunos do Ensino Fundamental II
Literatura e vestibular: a leitura literária pelo método recepcional na 3ª série do Ensino Médio	Livro didático e provas de vestibulares	2007	Alunos do Ensino Médio
O dinamismo da linguagem alguns contos de Primeiras Estórias	Contos	2007	Alunos do Ensino Médio
De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos	Poemas	2007	Instrutores de LIBRAS
Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso	Poema em LIBRAS	2006	Alunos da EJA

Esses dois dilemas provocaram questionamentos que me ajudaram a refletir e me (re)conhecer como professora formadora e pesquisadora, partindo de alguns questionamentos, dentre eles destaque: a) Quais concepções e abordagens fundamentaram o percurso das orientações? b) Quais concepções de literatura, leitura literária, ensino e práticas de letramento foram incorporadas durante o processo de orientação? c) É possível pensar em alguma alternativa metodológica para o ensino de literatura a partir dos resultados obtidos através das várias orientações realizadas? Frente a essas indagações, embora ainda seja marcante a dicotomia entre pesquisa e ensino no espaço escolar, avanços significativos têm acontecido no âmbito do ensino de literatura favorecendo ampliar as discussões acerca de saberes necessários à formação da docência literária. Na concepção de Pinheiro (2011), um dos possíveis entraves em torno dessa dicotomia, deve-se ao fato da necessidade de se repensar o que seria uma atitude científica na área de literatura, uma vez que muitos procedimentos adotados em outras áreas, possivelmente não são adequados para o campo literário. Segundo ele, no espaço da sala de aula, o professor que objetiva se portar como um pesquisador deve refletir acerca da especificidade da leitura literária, já que,

[...] Trazendo para o âmbito da literatura, a atitude científica deve ser caracterizada pela constante pergunta sobre o sentido do que foi narrado – um fato, um gesto, um olhar, um lugar, uma repetição – ou do que foi sugerido por uma imagem poética – um ritmo, uma palavra, uma inversão sintática, etc. Se o momento da leitura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexi-

dade, da inquietação; o momento posterior é da tentativa de compreensão e de explicação, a partir do texto, da experiência de leitura – que resulta numa interpretação. (PINHEIRO, 2011, p. 19).

REFLETINDO ACERCA DOS DILEMAS POSSÍVEIS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS

VIVENCIANDO, NA PRÁTICA, OS SABERES PROFISSIONAIS E OS SABERES DISCIPLINARES

Considerando a síntese que fizemos das ponderações de Tardif acerca do processo de formação de professores, cabe refletir como esses “saberes” e “fazer” foram vivenciados durante o percurso das orientações de dissertações realizadas, já que precisava vencer o dilema de formar profissionais. Para o primeiro saber, o da formação profissional, acredito que a maior contribuição girou em torno da socialização de conhecimentos acerca da importância da valorização do leitor durante o processo de leitura literária, tendo como aporte teórico crítico maior – a estética da recepção e a sociologia da leitura. Acreditamos que essas duas correntes contribuíram para experimentarmos a aplicabilidade dos saberes profissionais³ e os saberes disciplinares⁴.

3 Estes saberes foram socializados ao longo das disciplinas “Literatura Brasileira: história e historiografia”, componente de estudo obrigatório, até o ano de 2016, para a linha de pesquisa “Literatura e Ensino”.

4 A vivência desses saberes congregam tanto os conhecimentos prévios dos orientandos trazidos da Graduação, quanto os adquiridos durante o processo de formação do Mestrado através de disciplinas complementares ministradas pelo corpo docente do POSLE, tais como “Estudo analítico do poema”, “O romance na sala de aula”, “Conto e crônica na sala de aula” e “Literatura dramática”.

Um dos ganhos fundamentais acerca desse conhecimento incide na compreensão da forma sistemática que os estudos literários passaram a valorizar a relação leitura e literatura, a partir do redimensionamento das noções de autor, de texto e de leitor conferidos pela Estética da recepção, a partir da década de 1960. De acordo com os teóricos dessa corrente crítica, as experiências de leitura e de mundo contribuirão para uma resignificação da relação do leitor com o texto escrito. De acordo com Jauss, essa experiência também servirá para reformular o fenômeno literário pautado na história da literatura, por entender que “a historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida post *festum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”. (JAUSS, 1994, p. 24, grifo do autor). Deste modo, o teórico compreende a obra literária como um objeto variável, cujo dinamismo fica a cargo das transformações operacionalizadas pelo leitor em função das variações do tempo, do espaço e das diferentes leituras que a obra possui. Um exemplo da apropriação desse conhecimento adquirido por uma ex-orientanda, pode ser lido no excerto a seguir:

Quanto ao trabalho em sala de aula, para alcançar o objetivo proposto, foi necessário retomar os pressupostos teóricos da Teoria da Estética da Recepção e suas contribuições, como também a Metodologia recepcional criada por Aguiar e Bordini (1988). Essa teoria considera a obra de arte **um sistema dialético em que comunicação, produção e recepção são elementos interligados e não excludentes e manifesta** a relevância do leitor como coautor da significação da

obra. **Por influência da Estética da Recepção, que desloca o leitor da margem para o centro, buscamos empreender uma intervenção didática que priorizasse o contato dos alunos com os contos, por entendermos que a estrutura de ensino, em que a literatura é vista como “um sistema de sentido fechado e definitivo”, precisa ser modificada.** Daí o enfoque sobre o leitor ecoar em muitas pesquisas que se destacam no contexto atual e repercutem no campo referente ao ensino de Literatura. (FARIAS, 2014, p. 98-99, grifos meus).

Dessa reflexão, percebe-se a preocupação da autora em sugerir mudanças para o ensino de literatura, tendo o leitor como agente fundamental nesse processo. É digna de nota, a retomada que o fragmento faz ao dinamismo que Jauss concebe para a obra. A recepção que o leitor terá da obra centra-se num “processo dialético”, o que de certo modo, poderá provocar a atualização da obra.

Enquanto a Estética da recepção leva em consideração o leitor na condição de sujeito histórico, a Sociologia da leitura, por sua vez, tem como objeto de investigação a formação e o comportamento do público, com vistas a identificar os gostos de leituras a partir de uma estratificação social de classes. Uma das grandes contribuições de Chartier a esse respeito incide em formular a concepção de que a história cultural de um povo pode ter seu registro pela literatura, por meio de dois processos: representação e apropriação da leitura.

A representação corresponde à maneira como o leitor percebe a organização do mundo social, de modo a elaborar

“esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 19). A apropriação diz respeito ao uso diferenciado do livro, enquanto objeto cultural, criando e afetando os sentidos do texto.

Na concepção do autor, os processos de representação e apropriação podem ser vivenciados por um grupo de pessoas possuidor de técnicas e modos comuns, formando, assim, a ideia de uma comunidade de leitores. Ainda que os integrantes dessa comunidade tenham objetivos semelhantes demarcados por faixa etária ou por partilharem de uma mesma profissão ou região geográfica, a construção de sentido para o texto literário será diferente, em virtude de um elemento subjetivo que particulariza cada sujeito – a personalidade. Segundo argumenta, [...] não existe prática que não se articule sobre as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência – um sentido inscrito nas palavras, nos gestos, nos ritos. (CHARTIER, 2004, p. 18).

Porto (2007)⁵ realizou uma intervenção didática junta a uma comunidade de Surdos com vistas a despertar nos sujeitos a consciência de que a poesia em línguas de sinais é “uma possibilidade de expressão artística, literária e cultural” e deve ser experimentada por cada indivíduo. No estudo do poema “Língua falada e língua sinalizada”, do poeta surdo Nelson Pimenta, embora a autora não tenha utilizado a Sociologia da Leitura como aporte teórico para suas reflexões, é possível per-

5 Trata-se da Dissertação de Mestrado intitulada “De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos” defendida por Shirley Barbosa das Neves Porto junto ao POSLE, no ano de 2007.

ceber aspectos da subjetividade que individualiza cada leitura, em conformidade como que defende Chartier. Considerando a especificidade espaço-visual da LIBRAS, o estudo do texto foi feito em três etapas: exibição do poema em fita VHS, transcrição do poema no sistema de notação de palavras e discussão sobre a percepção do texto. Um destaque significativo para essa experiência diz respeito à construção de sentido para a metáfora “árvore” por parte dos sujeitos-participantes, que, segundo a autora, vai “depende das vivências linguísticas e culturais do leitor”, como se pode ler a seguir⁶:

O episódio:

Pesquisadora– É mesmo uma árvore?

Todos – Sim.

A1– Acho que é o surgimento e desenvolvimento das pessoas. A geração mais velha que passa para a mais nova e assim sucessivamente.

A2– É da árvore de onde saem os novos frutos.

(Novamente a fita é passada com o poema)

A3– Viu? Ele viajou para aprender. Esse sinal (faz ÁRVORE) são as pessoas. (...) São as pessoas sinalizando desde quando não se sabia sinalizar. É o surgimento e desenvolvimento da língua de sinais.

A2– Por que árvore? É por causa do caule e por causa da raiz por onde ele foge para a lama até sair para outro ambiente onde ele flutua.

6 Para preservar a identidade dos participantes, substituí os nomes dados pela autora por Pesquisadora, A1, A2, A3...

A3 – Nelson fala do conhecimento e a formação dos grupos de instrutores para falar sobre a língua de sinais. Saber disso, mais o que ele aprende do mundo, dá poder para se posicionar (os surdos) frente aos ouvintes. (PORTO, 2007, p. 111, grifos meus).

Na análise das percepções sobre os diferentes sentidos atribuídos à árvore por A1 e A2, Porto aponta para a necessidade que os participantes tiveram de relacionar o texto às suas experiências de vida. Ao reconhecer a pertinência interpretativa de A3, a autora informa que tal posicionamento deve-se ao fato desse sujeito ser “histórica e linguisticamente marcado pela imposição da negação da língua de sinais na primeira infância, embora seja o caçula de três irmãos surdos, [...] mas descobriu a possibilidade da expressão em Libras, ainda que de forma clandestina” (p. 112). Em decorrência dessa particularidade, A1 não se esquivava em expressar sua percepção ao texto, relacionando a (re)significação de sua auto referência no processo simbólico de sua leitura.

REDIMENSIONANDO OS SABERES CURRICULARES

Dentro dos limites desse texto, tratarei dos saberes curriculares buscando associá-los a um ensino de literatura que vise à formação de leitores advinda da experiência de leitura com o texto literário. Por meio dela, o leitor se identifica com personagens, vivencia lugares e culturas diversas, se depara

com denúncias de preconceitos que poderão contribuir para uma percepção crítica da sociedade na qual ele está inserido e viu representada no texto. A esse respeito, as palavras de Zilberman e Silva (2008, p. 26) são fundamentais para se pensar a fruição literária:

As vivas experiências da fruição da obra literária: verdades extraídas e construídas, pelo trabalho de interpretação do sujeito-leitor situado na distração compromissada da leitura. Inserir-se de forma contínua, no mundo da palavra reinventada pela imaginação dos escritores é uma necessidade.

Este tipo de leitura literária, que preza pela fruição estética, tem sido apresentado como parâmetro em documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino de literatura no Brasil, a exemplo da BNCC⁷, PCNs e das OCENs. O primeiro documento considera que a escola deve habilitar formar leitores e traça o seguinte perfil:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo

⁷ Considerando que o presente texto contempla orientações defendidas entre os anos de 2006 a 2015, apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENs) foram tomados como documentos norteadores dos saberes curriculares, respectivamente, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70).

Percebe-se que, na teoria, o texto prevê a necessidade de um trabalho constante com a leitura, no entanto, em se tratando do texto literário, é possível que o trabalho seja confundido ou até mesmo substituído pelo estudo dos gêneros textuais, tendo o objeto literário como pretexto.

No subtítulo “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998, p. 26), o documento traz a seguinte reflexão acerca da experiência com a leitura literária:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Na pesquisa interventiva de Gomes⁸ é possível perceber como os resultados da experiência de leitura realizada em sala de aula se coadunam com o que prescreve o documento, no sentido de apresentar a concepção de que são possíveis múltiplas interpretações para o texto literário. A pesquisa teve como objeto de ensino o poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manuel de Barros. A pesquisadora perguntou aos

8 Trata-se da Dissertação de Mestrado do POSLE intitulada “*O menino que carregava água na peneira: da leitura do texto à experiência em sala de aula*”, de autoria de Massilania Ferreira Gomes, defendida em março de 2008.

alunos quais eram as atividades do menino, tomando como parâmetro os verbos “carregar” e “montar”. Na perspectiva da autora, os alunos deveriam sinalizar para o aspecto lúdico que a imagem tangencia, associando-o as brincadeiras infantis. No entanto, a resposta de um aluno quebrou essa expectativa:

As respostas dos alunos, a respeito das atividades do menino, de fato se adequavam à proposta do texto (de interagir com ele tendo em vista a ideia da comunhão com as coisas simples, com as atividades características da infância, por exemplo). Mas nos chamou a atenção a seguinte afirmação de um dos alunos (de nome fictício Rodolfo): **‘o menino trabalha’. Tal afirmação, no momento da aula, nos soou um pouco estranha e, por isso, acabamos por responder a ele que ‘carregar água na peneira não é trabalhar, mas sim brincar, isto porque meninos brincam’.**

Observando com maior acuidade a afirmação do aluno, percebemos que, de fato, o menino da narrativa parece trabalhar, pois ‘carregar água na peneira’ e ‘montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos’ são exemplos do trabalho de poeta que o menino já exerce. (GOMES, 2008, p. 90-91).

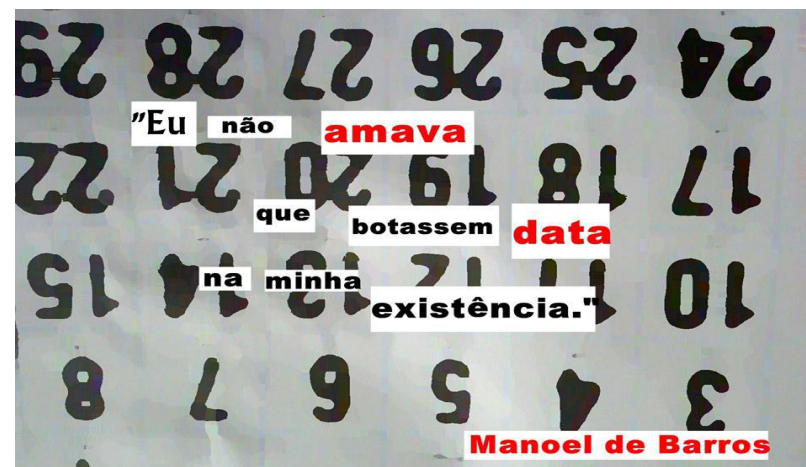
As OCEMs discutem que a leitura literária no ensino médio constitui-se uma estratégia de formar “letrar” leitores capazes de não apenas reconhecer as especificidades referenciais e formais de um poema, conto, romance ou drama, mais de vivenciar uma experiência estética por meio da leitura desses textos. Trata-se, portanto, de favorecer ao leitor um contato efetivo com

[...] o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição (BRASIL, 2006, p. 55).

Um exemplo dessa fruição estética como participação pode ser visto na Dissertação de Santos⁹, a partir da proposta de montagem de uma exposição de fotografias em que alunos do 3º ano do Ensino Médio buscaram registrar em fotos as suas percepções em torno de poemas de Manoel de Barros, de modo que a experiência de leitura literária contemplasse, também, uma interação com uma linguagem midiática próxima da realidade do aluno. Após a leitura e discussão dos textos, cada aluno selecionou um poema, uma estrofe ou um verso e fotografou em imagem a sua recepção ao texto do poeta.

A imagem a seguir foi construída a partir de um dos versos do poema “Tempo”, de Manuel de Barros:

9 Trata-se da Dissertação de Mestrado intitulada “A cor do êxtase: uma experiência de leitura com poemas de Manoel de Barros” defendida por Maria Jahyne Dantas dos Santos junto ao POSLE, no ano de 2014.



Fonte – Acervo do pesquisador: SANTOS, 2014. Cf. Santos (2014, p. 81).

Segundo a autora, dentre todas as imagens expostas, esta foi a que mais chamou a atenção do público que visitou a exposição, uma vez que

[...] alunos, professores e funcionários, além de buscarem entender do que se tratava a fotografia, procuravam entender por que o calendário estava invertido. Pôde-se observar que encontravam a resposta nos versos do poema de Manoel de Barros. Um eu lírico que prefere não contar o tempo provavelmente subverteria a posição habitual de calendários. (SANTOS, 2014, p. 81).

MOLDANDO OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Na concepção de Tardif (2002), os saberes da experiência não se resumem apenas ao acúmulo de conhecimentos, mas,

também a competências, habilidades, estratégias metodológicas que estão diretamente relacionados com a prática pedagógica, ou seja, com o agir docente – principal fundamento da competência docente. Segundo Tardif (2002, p. 237),

A prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Nessa relação de aplicabilidade e de produção de saberes, o agir do professor é pautado em um saber funcional e prático, de modo que a sua conduta pedagógica não esteja dissociada das funções de ensinar, dialogar, mediar, intervir e refletir na e sobre a sua prática.

No percurso de minhas orientações de mestrado os saberes da experiência foram vivenciados por uma via de mão dupla, de um lado a orientadora e de outro o(a) orientado(a), em que a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica¹⁰ foram os procedimentos metodológicos mais adotados. Durante as ações realizadas no âmbito da pesquisa-ação considerou-se, sobretudo, a leitura do texto em sala de aula, com vistas a contribuir para uma educação literária dos sujeitos envolvidos no processo (aprofundar a leitura do professor e iniciar a formação literária do aluno).

¹⁰ Para os limites deste texto, discutiremos algumas contribuições da pesquisa-ação para o ensino de literatura.

Em muitos casos, a primeira ação realizada, a que denomino de desbravamento do terreno, foram feitos diagnóstico do contexto educacional com vistas a fazer uma cartografia do ambiente e da cultura escolar. Para esta etapa, o questionário, as conversas informais com professores, coordenadores, gestores, bibliotecários e as entrevistas semiestruturadas, o diário de campo, dentre outros, foram utilizados como instrumentos de coleta facilitadores para análise e percepção do contexto educacional.

A pesquisa-ação, enquanto recurso metodológico, se constitui uma forma de intercâmbio dentro do espaço universitário, por contribuir para a aplicabilidade e reflexões em torno dessa estratégia, mais também, possibilita uma interação entre a Universidade e outros espaços educacionais, a exemplo das escolas públicas e privadas da Educação Básica, concretizando, assim, a troca de saberes, experiências e o desenvolvimento de novas estratégias por parte dos sujeitos envolvidos. Além disso, estimula o docente a fazer reflexões e auto avaliação de sua prática, contribuindo, assim para o empreendimento de ações inovadoras que auxiliem o despertar do gosto pela leitura literária no contexto educacional. A esse respeito, Lima (2016, p. 53) reconhece a necessidade de essa troca ser vivenciada já na Graduação do professor, durante o processo inicial de sua formação à docência. Segundo defende,

Os conhecimentos literários são expressões das práticas culturais de um grupo social. Dessa maneira, a abordagem em sala de aula dessas práticas, muitas vezes, motiva enfrentamentos que desafiam o docente na orientação acerca do respeito à diversidade cultural existente em nossa sociedade.

Diante de tais aspectos, é preciso destacar a literatura como lugar que desafia o leitor na formação de suas experiências de leitura e o insere em uma construção cultural. A experiência de leitura com o texto literário, orientada pelo docente, envolverá o estudante universitário em uma tessitura que refletirá uma gama de experiências políticas, históricas, culturais, ideológicas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Orientações curriculares Nacionais para o Ensino Médio; conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CHARTIER, R. **A História cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990, (Coleção Memória e Sociedade).

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FARIAS, M. N. Ribeiro de. **Da margem para o centro da aula**: leituras e discussões sobre a representação feminina em contos de Maria Valéria Rezende. Campina Grande, 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GOMES, M. F. **O menino que carregava água na peneira**: da leitura do texto à experiência em sala de aula. Campina Grande, 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

PINHEIRO, H. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. In: _____. (Org.). **Pesquisa em literatura**. Campina grande: Bagagem, 2011.

PORTO, S. B. das N. **Da poesia, muitas vozes, alguns sinais**: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos. Campina Grande, 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande.

SANTOS, M. J. D. dos. **A cor do êxtase**: uma experiência de leitura com poemas de Manoel de Barros. Campina Grande, 2014. 208f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

Didatização de gêneros textuais e agir docente

MARIA AUGUSTA GONÇALVES DE MACEDO REINALDO¹
MARIA DE FÁTIMA ALVES²

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento parametrizador do ensino fundamental de língua portuguesa, publicados em 1997 (para os anos iniciais) e 1998 (para os anos finais), já propunham o texto como unidade básica para o ensino dessa língua, associado à noção de gênero (BRASIL, 1998, p.37). Em se tratando do ensino do texto escrito, os PCN estabelecem, como critérios de avaliação da aprendizagem, o atendimento às condições de produção (papéis assumidos pelos interlocutores, conhecimentos presumidos do interlocutor, restrições impostas pelo lugar de circulação dos textos) e ao projeto textual em desenvolvimento (BRASIL, 1997, p. 59).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurado seus direitos

1 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

2 Professora adjunta I da Universidade Federal de Campina Grande.

de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BNCC, 2017, p. 85). Na BNCC, os eixos de integração de Língua Portuguesa são aqueles já contemplados nos PCN, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção, (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos - sobre os sistemas de escrita, o sistema da língua e a norma padrão -, textuais, discursivos, e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). O documento defende que o ensino deve contemplar práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem as suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BNCC, 2017, p. 69).

No entanto, uma reflexão sobre a realidade do ensino de língua portuguesa em nosso país, no decorrer dessas quase duas décadas, parece sugerir que, embora se registre o avanço de pesquisas na área, essa recomendação não foi ainda incorporada, ou talvez não compreendida de forma satisfatória. Na realidade, tem-se trabalhado com o texto em sala, mas o trabalho, na maior parte das vezes, não se diferencia do ensino a partir de frases isoladas. Com efeito, na leitura, oral e/ou silenciosa, costuma-se abordar questões gerais, que nem sempre abordam o texto em suas diversas dimensões; na reflexão sobre a língua solicita-se do aluno o reconhecimento das classes gramaticais ou das funções sintáticas, sem a consideração do seu papel para a compreensão do sentido do texto; e na atividade de produção textual, aborda-se o assunto do texto lido, sempre em propostas bastante artificiais, por serem destituídas de uma base de orientação³. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de portuguesa

³ Maiores detalhes sobre a constatação desse quadro do ensino de língua portuguesa são apresentados por Guimarães e Kersh (2012).

associado à formação e à atuação do professor tem se tornado um campo muito produtivo de pesquisas e reflexões.

Nesse contexto, seguindo a tendência nacional dos estudos linguísticos aplicados, a nossa atuação na docência e na pesquisa tem sido orientada pela busca articulada do conhecimento das teorias(a) de gênero e suas implicações para a análise e para o ensino de língua materna; e (b) sobre formação docente e sua relação com o agir docente. Considerando a presença desses dois pilares na nossa trajetória profissional, pretendemos neste capítulo descrever e refletir sobre as posições teóricas e metodológicas defendidas, ao longo da nossa atuação no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Para demonstrar os resultados dessa atuação, três seções são apresentadas, além dessa introdução: na primeira retomamos, de forma breve, conceitos fundamentais de três campos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e sua repercussão no ensino de Língua Portuguesa no Brasil; na segunda parte apresentamos algumas reflexões sobre os resultados de orientações de pesquisas no âmbito do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino; finalmente identificamos alguns desafios a serem vencidos no trabalho de pesquisadoras e formadoras de professores de língua materna.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) NO BRASIL: DOS MODELOS ANALÍTICO E DIDÁTICO AO MODELO INTERPRETATIVO DO AGIR DOCENTE

O interesse pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no Brasil começou no contexto da discussão acer-

ca da elaboração dos PCN, e tem sido crescente nas pesquisas de Linguística Aplicada (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2009). As contribuições desse programa se situam em três campos de reflexão, traduzidos nos modelos de análise textual, didático e interpretativo do agir docente.

O primeiro campo, de natureza linguística, tem inspiração nos estudos de Saussure sobre os signos linguísticos e mais particularmente em Bakhtin ([1979]1997) sobre gênero discursivo, noção retomada por Bronckart ([1997]1999), sob a denominação de gênero de texto associado ao processo de interação. Sob essas influências, Bronckart propôs o modelo organizacional e enunciativo de análise de gêneros de texto, no qual a descrição dos textos se dá de modo descendente. Assim, partindo da dimensão das representações sócio-históricas referentes aos gêneros textuais (o conteúdo, o lugar e o tempo da interação social; os participantes em seu espaço físico; o lugar social da interação; os papéis sociais dos participantes; e os efeitos da escrita), o modelo passa pela dimensão da arquitetura textual, contemplando os estratos do folhado textual: a infraestrutura - a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso-; os mecanismos de textualização - a conexão e a coesão nominal e verbal -, e por último, os mecanismos de responsabilização enunciativa, através do textualizador, instância a que o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que enuncia, via a distribuição das vozes e da modalização.

O segundo campo do ISD situa-se no âmbito da didática de línguas, mais especificamente da engenharia didática, que consiste na concepção técnica das tarefas e das ações dos alunos para aprender, na coordenação das intervenções dos profes-

res, bem como da elaboração de instrumentos tendo em vista a resolução dos problemas do ensino de língua (DOLZ, 2016). De acordo com esse autor, esse campo de estudo encarrega-se da transformação e adaptação dos saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino, por meio da elaboração de exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual.

Três conceitos se sobressaem nesse campo. O primeiro, transposição didática, inspirado em Chevallard (1991), é o processo de transformações pelo qual passa um conhecimento para se tornar objeto de ensino, envolvendo o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado, sendo o segundo saber a especificidade do trabalho do professor. O segundo conceito é o de modelização didática, atividade que define princípios determinantes do objeto de ensino - o que deve ser ensinado -, dos mecanismos - como organizar este objeto - e das formulações - como textualizar esse objeto -, em função dos objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos (DE PIETRO & SCHNEUWLY [2002]2014). O terceiro conceito é o de didatização, organização do conhecimento de modo que, transformado em atividade, o aluno compreenda o conteúdo deste conhecimento e adquira competência no uso da língua/linguagem. Na cadeia da transposição didática, a didatização representa a etapa anterior à sua efetiva transposição em sala de aula. Trata-se enfim da construção de materiais didáticos, atividade formativa que confere autoria e autonomia ao professor, conforme demonstram, entre tantos outros, os trabalhos de Rojo (2001 e 2013), Vieira-Silva (2012).

Nessa perspectiva, dois instrumentos relevantes para o processo de didatização de gêneros textuais foram elaborados

nos estudos interacionistas sociodiscursivos. O primeiro, *modelo didático de gênero*, foi proposto por De Pietro e Scheneuwly ([2002]2014) como uma construção que leva em conta conhecimentos de referência, objetivos de ensino e capacidades observadas dos aprendizes. Também inspirados no modelo analítico bronckartiano, os autores apontam cinco componentes para a constituição de um modelo didático de gênero: a definição geral do gênero, os parâmetros do contexto comunicativo, os conteúdos específicos, a estrutura global e as operações linguageiras com suas marcas linguísticas (p.58). Duas advertências são feitas pelos autores: a noção de modelo didático não remete a uma forma a ser copiada, mas a um processo a ser construído; há distinção entre descrição linguística de gênero e transposição didática necessária ao acompanhamento do processo de desenvolvimento da escrita pelo aprendiz.

No contexto brasileiro, esse dispositivo didático tem fundamentado estudos que demonstram sua importância enquanto instrumento que possibilita ao professor uma compreensão das práticas sociais e de linguagem nele envolvidas, bem como o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (cf. MACHADO e CRISTÓVÃO, 2009; SILVA, 2009; MARQUES, 2014; CARNIN E ALMEIDA, 2015, entre outros). Machado e Cristóvão (2009), por exemplo, refletindo sobre a construção de modelos didáticos de gênero, chamam a atenção para a necessidade de que sejam tomadas algumas medidas, como buscar apoio em diversas referências teóricas, obter informações a partir da observação do uso do gênero nas práticas sociais, comparar diversos exemplos de textos pertencentes ao gênero objeto de ensino.

Os modelos didáticos de gêneros estão na base da elaboração das *sequências didáticas de gênero*. Proposto por Dolz,

Noverraz & Scheneuwly ([2001]2004), este instrumento propõe-se facilitar a aquisição/apropriação de gêneros por meio da sistematização de atividades escolares em torno de um gênero oral ou escrito, de modo que o aluno venha a escrever ou falar adequadamente numa certa situação comunicativa.

Transposto para o contexto brasileiro, o modelo genebrino de sequência didática de gênero, na época de sua introdução, sinalizava ao professor uma prática inovadora, ao situar a produção oral e escrita do aluno em atividades sociais significativas. Com o desenvolvimento das pesquisas em nosso país, esse instrumento passou por duas alterações teórico-metodológicas em função das particularidades do sistema de ensino e das condições socioeducacionais do nosso alunado, conforme constatou a pesquisa de Reinaldo e Bezerra (no prelo). A primeira alteração ocorreu no plano dos procedimentos configuradores da estrutura de base original da SD, dada a constatação pelos pesquisadores da necessidade de inserção de módulos, para melhor desempenho do alunado, como o reconhecimento do gênero antes da produção inicial, a circulação do gênero após a produção final (cf. COSTA-HÜBES, 2008), a sistematização da análise linguística (cf. LINO DE ARAÚJO, 2013).

A segunda alteração se deu na ampliação do conceito (e conseqüentemente do escopo) de sequência didática para projeto didático de gênero, entendido como a didatização do gênero considerando a escola, como uma esfera social, e sua relação com outras esferas sociais (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p.19). Sem abandonar o princípio defendido pela equipe genebrina de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, [2001] 2004, p.15), Guimarães e

seu grupo de pesquisa o associam aos estudos de letramento (BARTON e HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA et al, 2011). Como consequência, a leitura e a produção de textos passam a ter a mesma importância no projeto de ensino de gênero, já que são concebidas como práticas sociais indissociáveis, que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos.

As contribuições do ISD, nos campos da análise e da didatização, serviram de base para a construção dos documentos parametrizadores nacionais para o ensino de Língua Portuguesa centrado no gênero (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 2006), e têm orientado as sucessivas edições do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental (PNLD-EF), desde 1996 e do Ensino Médio (PNLD-EM), desde 2005. Nesse contexto, é necessário o professor estar informado sobre as pesquisas feitas sobre o gênero em estudo, conhecer as capacidades dos alunos e prever suas dificuldades, bem como verificar a relação dessas pesquisas com a orientação oficial sobre o tema.

O terceiro campo de reflexão do ISD aqui destacado é o que trata do trabalho docente, tema que, na década passada, passou a ser investigado pelos estudos interacionistas socio-discursivos, numa nova compreensão sobre o trabalho do professor, “tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 135). De acordo com esses autores, a análise dessas relações implica a confrontação de dois tipos de dados: o da linguagem no/como trabalho e o da linguagem sobre o trabalho. Nesse sentido, a análise do trabalho docente procura compreender as ações de-

envolvidas pelo professor, sua reconfiguração (interpretação, avaliação) do seu agir. Considerando que todo agir é orientado por valores e regras sociais, ele é também examinado, avaliado, interpretado à luz desses parâmetros.

Esse terceiro nível - interpretativo ou semântico - consiste na análise do uso da linguagem em textos orais ou escritos com o objetivo de identificar concepções do sujeito ou de determinado grupo, a partir das escolhas linguísticas. Constitui-se de três dimensões do agir: i) *motivacional*, que envolve os fatores externos (de origem social e coletiva) e os motivos (razões interiorizadas que conduzem um indivíduo ou uma categoria de indivíduos, como a dos professores, a realizarem uma determinada tarefa); ii) *intencional*, que compreende as finalidades no plano do coletivo, que são socialmente validadas, e as intenções, que são os fins para o agir, interiorizadas por um indivíduo particular; e iii) *dos recursos para o agir*, que compreende as *ferramentas* ou instrumentos, disponibilizados materialmente no ambiente social (livro, quadro, tela de projeção) e as capacidades, recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa particular (saberes teóricos e tácitos, conceitos, valores). (MEDRADO, 2011)

Uma influência marcante na constituição do modelo interpretativo do ISD veio de Ricoeur (apud BRONCKART, 2006), que propôs a *semântica da ação*, identificando e definindo os parâmetros que permitem distinguir entre a *ação* e os simples acontecimentos. Para este pensador, o ser humano encontra-se continuamente em conflito perante sua inquietude existencial e as contradições de seu tempo, na medida em que as representações que possui sobre o agir são contraditórias, conflituosas

ou não-racionalizáveis. A superação desses conflitos e a consequente ordenação do caos interior se daria pela reconfiguração na forma de textos narrativos, com a construção de um mundo ficcional em que os agentes, os motivos, as intenções, as razões, as circunstâncias etc. são postos em cena de modo racional, sem contradições ou conflitos. Bronckart (1999 e 2008) retoma e reformula a tese ricoeuriana sobre a reconfiguração do agir humano, ao considerar que não são apenas os textos narrativos que têm a função de reconfigurar o agir humano. Afinal, todo tipo de texto põe em interface representações individuais e coletivas, possibilitando uma verdadeira reconfiguração de ações humanas em um determinado momento sócio-histórico.

Nesse quadro do ISD a noção semântica de agir foi associada à contribuição de estudiosos das ciências do trabalho, fomentando a orientação epistemológica, segundo a qual o professor pode não só enunciar como organiza seu trabalho, mas também explicitar os impedimentos e conflitos que o conduzem, por vezes, a não realizar o trabalho planejado ou prescrito (CLOT [1999] 2007; TARDIFF e LESSARD, 2005; AMIGUES, 2004). Essa forma interdisciplinar de buscar compreender a complexidade do trabalho docente a partir do viés da linguagem tem sido desenvolvida no contexto brasileiro, entre muitos outros, em estudos como os reunidos em Machado (2004), os estudos de Guimarães (2012), Medrado (2008). Mais recentemente o estudo de Pérez (2014) chama a atenção para a necessidade de as instituições formadoras enfatizarem a relação entre a teoria e a prática, tendo em vista “conhecer o trabalho docente real, considerando toda a sua amplitude e a importância de se olhar para esse trabalho a partir da perspectiva do próprio professor” (p.182), dando-lhe a palavra.

REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS COM PESQUISAS NO PROGRAMA DE LINGUAGEM E ENSINO

O levantamento das orientações realizadas no âmbito do PPGLE permitiu verificar que, ao longo de nossa atuação como formadoras e pesquisadoras, as investigações têm se voltado para as questões sobre didatização de gênero em diferentes materiais didáticos e em sala de aula, bem como sobre o agir docente e sua reconfiguração. Em ambas as tendências, as investigações se voltaram para experiências educacionais com dados gerados, ora no âmbito das práticas docentes regulares, ora no âmbito de práticas orientadas em contextos de cursos de formação de professores⁴.

Trata-se de pesquisas que se enquadram nas categorias documental e/ou de ação. No primeiro caso envolvem respectivamente a consulta e estudo de materiais didáticos físicos veiculados em suportes de natureza diversa. No segundo, envolvem intervenções colaborativas junto professores e a alunos.

PESQUISAS SOBRE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS

Nesse grupo se enquadram as dissertações que têm como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem de língua

⁴ No caso de cursos de formação continuada trata-se mais especificamente dos estudos desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” (Plataforma Brasil CAEE 17548113500005182- 2015-2018), sob a coordenação das autoras e com a participação de duas professoras pesquisadoras da Unidade Acadêmica de Letras.

portuguesa tomando como saber de referência científica texto/gênero, transformando-o em conhecimento objeto de ensino e objeto de aprendizagem, conforme demonstra o Quadro 1 a seguir, que descreve seis pesquisas em relação aos objetivos, ao contexto de geração dos dados e aos resultados obtidos.

QUADRO 1- DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE DIDATIZAÇÃO DE GÊNEROS

TÍTULO/AUTOR/ANO
1.Reconfiguração do conhecimento sobre produção de texto: da linguística à prática da sala de aula- Rosa Lúcia Silva (2006)
OBJETIVOS
Descrever o processo de reconfiguração do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto em um manual para formação docente; Analisar o processo de apropriação do conhecimento sobre texto e condições de produção de texto por uma aluna-professora em sua prática pedagógica.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
Pesquisa documental e pesquisa-ação. Os dados documentais são constituídos por um manual de formação docente do Programa Gestar. Os dados de sala de aula, gerados na prática pedagógica de um sujeito participante de um curso de formação continuada, configurando um estudo de caso..
RESULTADOS
Os resultados da investigação no âmbito do instrumento para a formação docente mostram que o discurso didático do manual analisado tem como leitor - modelo o professor sem formação específica na área de língua, razão do uso recorrente de recursos didatizantes para assegurar a interlocução com o docente em formação e a apreensão dos conhecimentos científicos reconfigurados no manual. No âmbito da sala de aula, o sujeito colaborador busca amalgamar as concepções de texto e de condições de produção de texto advindas das instâncias de divulgação e disseminação científica da Linguística Textual, compatibilizando terminologias advindas dessa área com as terminologias presentes nas fontes disponíveis no seu cotidiano profissional, como o livro didático de português.
TÍTULO/AUTOR/ANO
2.Produção de texto escrito: intervenção estratégica junto a alunos de um programa de correção de fluxo. Patrícia Silva Rosas (2010)

OBJETIVOS
Analisar a(s) concepção(ões) de escrita e de ensino aprendizagem da escrita presente(s) nos projetos didáticos e nas provas do Programa Acelera Brasil. Descrever as contribuições de atividades complementares de orientação para produção de texto sobre o desempenho escrito de alunos do Programa em referência.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
Pesquisa-ação com intervenção colaborativa em uma escola pública, junto a alunos repetentes dos anos iniciais, com atividades complementares de orientação para produção de texto escritos.
RESULTADOS
i)Os comandos para a produção textual nos projetos didáticos e nas provas escritas do Programa em referência apontavam para a predominância de uma metodologia tradicional de ensino da escrita marcada pela prática de avaliação dos aspectos linguísticos, em detrimento de aspectos textuais e do gênero e de condições de produção de texto, favoreceram um vínculo dos alunos produtores com uma situação comunicativa real, cujo efeito se fez sentir sobretudo no conteúdo temático de suas produções; (iii) a contribuição da pesquisa traduziu-se no envolvimento dos alunos nas atividades de escrita, sinalizando, de um lado, a elevação da auto-estima dos alunos com a atenuação da situação de exclusão enfrentada no processo de correção de fluxo; e de outro, a socialização entre os professores da escola contemplada pelo Programa.
TÍTULO/AUTOR/ANO
3.Agenciando a escrita no ensino fundamental: estudo do gênero resenha cinematográfica. Naelma Wanderley Lira de Araújo (2013)
OBJETIVOS
Identificar e descrever manifestações de agência nas representações dos alunos sobre a escrita antes e depois da intervenção didática.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
Pesquisa-ação desenvolvida junto a alunos concluintes do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada, utilizando modelização e a sequência didática de gênero. Dados constituídos de resenhas produzidas pelos sujeitos colaboradores, e de entrevistas semi-estruturadas.
RESULTADOS
Mudanças relativas à(s): a) organização retórica ao gênero, com a presença dos movimentos textuais característicos; b) criticidade evidenciada no plano enunciativo, com o uso de vozes e modalizações, demonstrando o lugar social do produtor e dos interlocutores; e c) representações dos alunos sobre a escrita, passando a entendê-la como atividade reflexiva, processual, interativa e funcional.

TÍTULO/AUTOR/ANO
4. Produzindo crônicas: um estudo a partir da olimpíada de língua portuguesa Nathalie F. Braga (2012)
OBJETIVOS
Analisar a relação entre trabalho prescrito e trabalho realizado com o gênero textual crônica, considerando as implicações da diversidade de contextos de ensino. Verificar os resultados de aprendizagem do gênero textual em estudo, obtidos com o trabalho efetivado em sala de aula, considerando as dimensões eleitas como objeto de ensino-aprendizagem.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
Pesquisa-ação A geração de dados consistiu na aplicação de uma sequência didática sobre crônica, nos moldes prescritos pela edição de 2010 da Olimpíada de Língua Portuguesa, pela professora pesquisadora, em uma turma de nono ano de escola pública do ensino fundamental. Dados constituídos pelas crônicas produzidas pelos sujeitos colaboradores.
RESULTADOS
Os resultados relacionados com o primeiro objetivo da pesquisa mostram, por um lado, fatores que contribuíram para o andamento das atividades em sala de aula; e, por outro, fatores que dificultaram o cumprimento das tarefas prescritas/planejadas. No tocante ao segundo objetivo, os resultados mostraram que os alunos demonstraram interesse na escrita das crônicas e apresentaram como dificuldades mais salientes a escolha do cenário e a focalização do tema proposto.
TÍTULO/AUTOR/ANO
5. Ensino de escrita: a carta de reclamação além da sala de aula. Linaiara Santos Hermínio de Melo (2014)
OBJETIVOS
Descrever e analisar aspectos relacionados à metodologia utilizada para o agenciamento dos sujeitos-produtores de textos.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
Pesquisa-ação: intervenção colaborativa junto a alunos do 2º ano Ensino Médio de escola pública. Dados constituídos pelas cartas de reclamação produzidas pelos sujeitos colaboradores e por entrevistas semi-estruturadas com os mesmos sujeitos.
RESULTADOS
Os resultados mostram que os sujeitos produtores compreenderam a escrita como modo de interagir e/ou intervir na sociedade, fazendo-os sentir-se agentes de mudanças. A organização retórica revelou a utilização de movimentos que garantiram unidade textual, com argumentação consistente, demonstrando apropriação do propósito comunicativo do gênero. No plano enunciativo, registrou-se o posicionamento com o uso de vozes e modalizações demonstrando o lugar social do produtor e dos interlocutores.

TÍTULO/AUTOR/ANO
6. O uso de gênero multimodal para didatização: proposta para leitura de catálogo de produtos. Renalle Ramos Rodrigues (2017)
OBJETIVOS
Construir um modelo didático para a leitura de catálogo de produtos. Propor uma sequência de atividades de leitura possível de ser aplicada no ensino fundamental.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
Pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, com procedimentos de coleta de dados constituídos, respectivamente, da seleção de referências científicas da área de estudo, bem como de exemplares de catálogo de produtos de beleza.
RESULTADOS
A descrição do plano verbal mostra que esse gênero apresenta poucas sequências textuais, sendo a sequência injuntiva a prototípica, com frases curtas centradas em formas verbais imperativas; segue-se a sequência descritiva, sempre reduzida a expressões nominais caracterizando os itens à venda e seus efeitos no destinatário, público-consumidor. Em ambos os tipos de sequência registra-se a presença do discurso interativo, marca do envolvimento com o leitor, consumidor-alvo. No plano das estruturas visuais, registra-se a presença acentuada da comparação entre o dado e o novo; entre o todo e as partes, para induzir o leitor-alvo ao consumo do produto anunciado. O estudo mostra, em caráter exploratório, que a elaboração de atividades didáticas exige que o professor construa roteiros de leitura que contemplem os elementos considerados ensináveis do gênero, sempre acompanhados da criticidade subjacente à compreensão necessária ao leitor/consumidor consciente das estratégias utilizadas na produção do gênero em questão.

A observação do Quadro 1 permite algumas reflexões sobre o foco das investigações realizadas, distribuídas em análise e construção de material didático e pesquisa-ação, usando os dispositivos modelo didático de gênero e sequência didática.

Em relação ao primeiro, pesquisa documental voltada para a análise e construção de material didático, destaca-se a importância de o professor-pesquisador ter um olhar crítico para este objeto, a exemplo dos estudos de Silva (2006) e Rosas (2010), que analisaram, respectivamente, recursos didatizantes

em materiais destinados à formação continuada e comandos para a produção textual nos projetos didáticos e nas provas escritas de um Programa de correção de fluxo. Nesse contexto merece destaque também a pesquisa de Rodrigues (2017) sobre a construção de um modelo didático para a abordagem de leitura de um determinado gênero. Pesquisas dessa natureza, a nosso ver, têm a relevância de contribuir de forma efetiva para a autonomia do professor na elaboração de material didático à luz de uma base epistemológica e não intuitiva.

Quanto ao segundo, pesquisa-ação do tipo colaborativa, além dos estudos de Silva (2006) e Rosas (2010), que fundamentadas na noção de condições de produção de texto, realizaram, respectivamente, intervenções colaborativas junto a professores e a alunos, destacam-se as pesquisas de Braga (2012), Araújo (2012), Melo (2014), que, à luz de um modelo didático de gênero e de uma sequência didática de gênero, realizaram intervenções visando à apropriação dos gêneros crônica, resenha cinematográfica e carta de reclamação. Os estudos de Araújo (2012) e Melo (2012) recorreram a dois modelos de descrição de gênero (sociointeracionista e sociorretórico) para a construção do modelo didático de gênero. Da mesma forma que as pesquisas voltadas para a construção de material, este segundo grupo de pesquisa traz como contribuição a ação didatizadora ancorada em fundamentos epistemológicos contemporâneo.

PESQUISAS SOBRE AGIR DOCENTE E SUA RECONFIGURAÇÃO

Nesse grupo enquadram-se os estudos que, trilhando as análises de natureza interpretativa do ISD, se dedicaram à busca

de uma nova compreensão sobre o trabalho do professor, quer seja analisando o seu agir concreto, quer analisando aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele.

TÍTULO/AUTOR/ANO
1.Representações do agir docente em curso de formação continuada. Alcione Santos (2011)
OBJETIVOS
Descrever as representações da Instância Oficial sobre o agir docente, presentes nos materiais didáticos usados em um curso de formação continuada. Descrever as representações dos professores cursistas sobre os fatores condicionantes do agir prescrito nesses materiais.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
Os dados foram gerados a partir das orientações para o trabalho com os tópicos e descritores da Prova Brasil (Caderno PDE 2009) e de entrevistas com sujeitos cursistas.
RESULTADOS
Nos materiais da instância oficial são observadas duas representações sobre o agir docente: o cognitivo sobre competências de leitura; e o agir específico em sala de aula, relacionado às alternativas metodológicas. Os professores cursistas revelam duas representações relativas aos fatores condicionantes do trabalho docente: a primeira se refere à ausência de tempo para ler os textos prescritivos de sua profissão; a segunda diz respeito à impossibilidade de uso do material didático utilizado no curso de formação continuada e recomendado para ser parte integrante do cotidiano da sala de aula.

TÍTULO/AUTOR/ANO
2.0 agir docente e o ensino de leitura: o que nos dizem os professores do Ensino Médio?.Stephanie Andrade de Sousa (2016)
OBJETIVOS
Investigar a configuração do agir docente nas práticas de ensino de leitura e no dizer do professor sobre suas ações.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
A pesquisa contemplou dados oriundos de entrevistas semi-estruturadas, gravações de aulas e sessões de autoconfrontação, realizadas com três professores da rede pública de Ensino Médio.
RESULTADOS
Os planos do agir presentes nas falas dos professores entrevistados são os de ordem motivacional, intencional e os de recursos, mobilizados por eles durante a realização do trabalho. O dizer dos professores sobre suas práticas de ensino de leitura evidencia que o trabalho docente é permeado por dificuldades que interferem em suas ações, contudo, revela que precisam melhorar suas práticas de ensino, indicando uma conscientização sobre o próprio agir.

TÍTULO/AUTOR/ANO
3. Agir docente no ensino de gêneros orais: cenas de atuação e da formação Evany Gonçalves da Silva (2016)
OBJETIVOS
Investigar o agir de duas professoras em situações de planejamento e de ensino do oral, estabelecendo relações com o curso de formação continuada desenvolvido no percurso da pesquisa.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
A pesquisa aborda os princípios investigativos de qualificação e se caracteriza como uma pesquisa ação, realizada com a colaboração de 04 docentes do ensino fundamental de uma escola pública de um município paraibano.
RESULTADOS
As análises dos dados coletados apontaram para um agir prescrito regulado por normas pré-estabelecidas pela gestão da instituição escolar, configurando-se ora em roteiros de aulas, ora em sequências didáticas. Nessas prescrições observou-se uma sequência de ações que fazem referência aos gêneros orais, limitando-se, contudo, a apresentações de conteúdos escolares e, por vezes, restringindo-se unicamente ao conteúdo temático. As concepções recorrentes identificadas nas falas e práticas de ensino das professoras foram a espontaneista no uso da fala, marcada pela prática improvisada nos jogos de perguntas e respostas e na exposição oral em público, e a concepção de oralização da escrita, recorrente nas leituras em voz alta e correções de atividades escritas oralmente. A pesquisa evidenciou tímidas reconfigurações na prática de ensino do oral.

TÍTULO/AUTOR/ANO
4. Gêneros argumentativos e o agir docente: (re)configurando concepções e planejamentos para práticas de ensino de escrita (Luciana Vieira Alves Rocha (2017)
OBJETIVOS
Investigar o agir dos professores no que concerne ao trabalho com gêneros argumentativos, visando auxiliá-los em uma possível (re)configuração de práticas de ensino-aprendizagem da escrita.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS
Os dados da pesquisa foram gerados a partir de entrevistas com professores do Ensino Médio de um município paraibano, bem como observação participante, diário de campo, gravações das aulas em áudio e sessão reflexiva.
RESULTADOS
A análise dos dados evidenciou, por um lado, contradições e distanciamentos entre as concepções apresentadas sobre o trabalho com os gêneros textuais na ordem do argumentar, os planejamentos e as atividades realizadas em sala de aula pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, e por outro, (re)configuração da elaboração de sequências didáticas advindas das orientações teórico-metodológicas do Curso de Formação continuada acerca do trabalho com os gêneros na ordem do argumentar.

A análise do quadro 2 nos leva a refletir sobre a problemática do agir docente advinda de fatores de diversas ordens externa e interna, e também sobre a relevância de possibilitar aos docentes, reflexões e interpretações sobre o próprio agir, através de sessão de autoconfrontação, conforme ilustra a pesquisa de Souza (2016), que objetivou investigar a (re)configuração do agir docente nas práticas de ensino de leitura. Os resultados revelaram a problemática do agir docente, oriunda, entre outros fatores, da (in)apropriação da competência leitora, por parte dos alunos, como consequência da indisciplina e desinteresse destes durante as aulas.

Merece destaque também, entre as pesquisas descritas no Quadro 2, o agir prescrito regulado por normas pré-estabelecidas pela gestão escolar, priorizando roteiros de aula ou sequências didáticas com foco em uma lista de conteúdos, como mostram os resultados da pesquisa de Silva (2016). A ausência de tempo para que os professores leiam os textos prescritivos de sua profissão constitui outra problemática do agir desses profissionais, o que traz implicações para o alcance do agir cognitivo esperado pela instância oficial. Esse problema foi constatado nas representações reveladas pelos docentes colaboradores da pesquisa de Santos (2011).

Destacamos também as condições propícias para a (re)configuração do agir docente frente a cursos de formação continuada, ofertados pelos pesquisadores durante a investigação, conforme ilustram as pesquisas de Rocha (2017) e Silva (2016). Ambas favoreceram aos docentes um olhar reflexivo para o agir prescrito e realizado, mediante a (re)configuração do planeja-

mento de sequências didáticas de gêneros a serem executadas em sala de aula.

Os cursos como ações interventivas/colaborativas possibilitam aos professores retomarem e redefinirem seus planos, movimentos que geram autoprescrições (AMIGUES, 2004). O entendimento efetivo das ações do professor gera a compreensão do trabalho docente e a reflexão sobre o próprio trabalho, favorecendo a mudança por parte dos próprios docentes.

Esses resultados das investigações sobre o agir docente, na educação básica, mostram, a nosso ver, a importância do desenvolvimento de pesquisas, à luz do ISD, no âmbito do PPGLE e a necessidade de continuarmos trilhando este mesmo caminho do diálogo com as Ciências do Trabalho, como um meio de expandir a concepção de docência.

Esse enfoque interdisciplinar propicia aos docentes não só a percepção da relevância da mobilização de recursos diversos, para mediar a relação entre o trabalho prescrito e realizado, mas também a apropriação de saberes teórico-metodológicos capazes de redimensionar suas práticas de ensino. No contexto das pesquisas de base ergonômica, a representação do professor, como alguém que simplesmente executa prescrições recebidas e que age de acordo com determinada teoria ou de maneira descontextualizada, vem sendo substituída. Integram a atividade docente a prescrição de tarefas aos alunos e a si próprio enquanto professor, bem como a organização do trabalho dos alunos e a mobilização coletiva destes para a organização da tarefa e do planejamento que leve em conta as situações futuras (AMIGUES, 2004).

UM BALANÇO FINAL E ALGUNS DESAFIOS

As reflexões presentes neste capítulo apontam para a importância que o ISD assume na base de pesquisas desenvolvidas entre 2006 e 2017 no PPGLE sobre a didatização de gêneros textuais na formação docente e sobre o trabalho docente como agir.

O quadro dos resultados das pesquisas voltadas para a didatização de gêneros revela que a falta de respaldo teórico e olhar crítico pelos docentes para o material didático usado em suas práticas de ensino compromete as competências necessárias para o planejamento e execução de sequências didáticas capazes de levar os aprendizes a se apropriarem de gêneros textuais, ferramenta indispensável para a expansão de suas práticas letradas.

Da mesma forma, as pesquisas realizadas com foco nos fatores condicionantes do agir docente revelam problemas advindos de fatores externos impeditivos da formação e atuação desejável dos docentes no âmbito da educação básica. Entre esses fatores podemos destacar: a) o agir prescrito regulado por normas pré-estabelecidas pela gestão escolar, priorizando roteiros de aula ou sequências didáticas com foco em uma lista de conteúdos, em detrimento de projetos didáticos de gênero; b) a não participação efetiva do professorado nos cursos de formação continuada em função da falta de uma política de liberação destes profissionais para a formação, como é atestado no relatório do Curso de Extensão/2016.2 (REINALDO e COLABORADORAS, 2017) sobre Didatização de gêneros textuais, uma

das ações do projeto de pesquisa “Gêneros textuais como objeto de ensino: fundamentos teóricos e instrumentos didáticos”.

A nosso ver, os cursos de formação continuada, com foco na pesquisa interventivo-colaborativa, visando à reformulação de planejamento de projetos didáticos e de práticas de ensino de professores em serviço, constituem um dos caminhos propícios para a mudança na educação básica. Portanto, torna-se evidente a necessidade do estabelecimento de diálogos entre as instituições formadoras de ensino superior e os sistemas de ensino da educação básica, possibilitando a implementação de políticas públicas de formação continuada para docentes em serviço. Só esses diálogos tornam possível reverter o quadro da não socialização dos resultados de pesquisas e o consequente aproveitamento dos resultados para reformulação dessas políticas.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino; in: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-54.

ARAÚJO, N. W. **Agenciando a escrita no ensino fundamental**: estudo do gênero resenha cinematográfica. Campina Grande, 2012 105f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande.

BARTON, D e HAMILTON, H. **Local literacies**: Reading and writing in one community. Nova York: Routledge, 1998.

BRAGA, N. L.F.M. 2012. 120f. **Produzindo crônicas**: um estudo a partir da olimpíada de língua portuguesa. Dissertação

(Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Campina Grande.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações curriculares do ensino médio** - Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf> Acesso em 30/10/2018.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Machado, A. M. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A. R.. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Orgs.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p.131-163. 2004

CARNIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo(s) didático(s) de Gênero: da composição teórica à transposição didática na formação continuada de professores; in: GUIMARÃES, A. M.M. (Org).

Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1991

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Trad. Adair Sobral. Petrópolis: Vozes [1999] 2007

COSTA-HÜBES, T.C. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008. 382f. Londrina. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.

DE PIETRO, J.F.& SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática; in: NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** Campinas: Pontes, [2002]2014, p. 51-81.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro] Campinas: Mercado de Letras, [2001] 2004, p. 95-128.

DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>>. Acesso em 20/04/2016.

GUIMARÃES, A.M.; KERSH, D. F. Era uma vez; in: _____ (Orgs.) **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa Campinas: Mercado de Letras, 2012; p. 7-20.

_____.A caminho da construção de projetos didáticos de gênero; in _____ (Orgs.). **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa.** Campinas: Mercado de Letras, 2012, p.21-44.

GUIMARÃES, A. M., KERSCH, D. F. **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de Língua Portuguesa.** Campinas: São Paulo: 2012.

GONÇALVES, E.S. **Agir docente no Ensino de gêneros orais:** cenas de formação e de atuação em sala de aula. 2016. 160f. Campina Grande. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande.

LINO DE ARAÚJO, D. O que é (e se como faz) sequência didática? **Entre palavras**, Fortaleza, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995

MARCUSCHI, B. e LEAL, T.F. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: VAL, Maria da Graça Costa. (org.). **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2009, p.127-150.

MACHADO, Anna. Rachel; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L.S: CRISTOVÃO, V.L. L (Orgs.) **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MARQUES, R.G. **Projeto didático de gênero como possibilidade para o ensino de língua materna e o desenvolvi-**

mento das capacidades de linguagem de alunos multirre-
pententes. São Leopoldo. 2014 160f. Dissertação (Mestrado
em Linguística aplicada) - Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada, Universidade do Vale do rio dos Sinos.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho:
reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: ME-
DRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente:**
a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista
sociodiscursiva. Campinas: Pontes, 2011, p. 21-36.

MELO, Linaiara S.H. **Ensino de escrita:** a carta de reclamação
além da sala de aula. Campina Grande. 2014.104f. Disserta-
ção (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-
Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de
Campina Grande.

OLIVEIRA, M.S. TINOCO, G.A; SANTOS, I. B. A. **Projetos de le-**
tramento e formação de professores de língua materna.
Natal: EDURN, 2011.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente:** análise
de reconfiguração do agir no discurso do professor. Fortaleza.
2011. 231f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de
Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Cear-
á.

PÉREZ, M. O interacionismo sociodiscursivo (ISD) pressu-
postos epistemológicos e conceitos-chave. In: _____ **Com a**
palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz
do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de
Letras, 2014, p. 29-67.

PIETRO, J. F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gêneros:
um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira
Lopes (Org.) **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos
objetos de ensino. São Carlos: Pontes, [2002]2014, p.51-81.

REINALDO, M.A.; ALVES, M.F.; BAZARIM, M; RÉGIS, L.D.L. **Re-**

latório Final: Curso de extensão Didatização de gêneros tex-
tuais no ensino fundamental. (Processo 23096.005606/17-
43. Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de
Campina Grande, 2017

ROCHA, L. V. A.. **Gêneros argumentativos e o agir docente:**
(re)configurando práticas de planejamento para o ensino de
escrita. Campina Grande. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado
em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em
Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Gran-
de.

RODRIGUES, R. R. **O uso de gênero multimodal para dida-**
tização: proposta para leitura de catálogo de produtos. Cam-
pina Grande 2016, 90f Dissertação (Mestrado em Linguagem
e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensi-
no. Universidade Federal de Campina Grande.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas
esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, A. (Org.) **Formação**
do Professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campi-
nas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA
LOPES, L. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade re-**
cente: *festscript* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/
Cultura Inglesa, 2013.

ROSAS, P. S. **Produção de texto escrito:** intervenção estra-
tégica junto a alunos de um programa de correção de fluxo.
Campina Grande. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Lin-
guagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Lingua-
gem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande.

SANTOS, A. **Representações do agir docente em curso de**
formação continuada. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em
Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Lin-
guagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande.

SCHNEUWLY, B. *Le Langage écrit chez l'enfant: Texts informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel e Paris. Delachaux et Niestlé. 1988.

SILVA, C. B. M. **O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática**. São Paulo. 2009. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica -SP.

SILVA, E. **O agir docente no ensino do oral: cenas de formação e de atuação em sala de aula**. Campina Grande. 2016 160f. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande.

SILVA, R. L. **Reconfiguração do conhecimento sobre produção de texto: da linguística à prática da sala de aula**. Campina Grande. 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande.

SOUZA, S. A. **O agir docente nas práticas de ensino de leitura: o que nos dizem os professores do Ensino Médio?** Campina Grande. 2016.113f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande.

TARDIF, M. **Sabres docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA-SILVA, C. **Produção de material didático e formação continuada: a experiência do professor- autor**. Campinas. 2012. 673f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

DO ERUDITO AO POPULAR E DO POPULAR AO ERUDITO EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA

NAELZA DE ARAÚJO WANDERLEY¹

INTRODUÇÃO

Iniciamos as nossas atividades no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – linha de pesquisa Literatura e Ensino – com uma proposta de estudo voltada para os textos de cordel que têm como ponto de partida para a sua escrita obras consideradas clássicas, canônicas, e para a mediação e recepção destes em sala de aula. As questões que norteiam as pesquisas desenvolvidas a partir dessa proposta estão voltadas, predominantemente, para a observação do processo de reescrita do texto erudito através do folheto de cordel, para os vínculos trans e intertextuais que permeiam os textos, para o processo de recepção desse tipo de folheto junto ao público leitor e para a utilização desses folhetos como ferramenta pedagógica de mediação do texto erudito em sala de aula.

Embora muito já se tenha escrito sobre essa forma de literatura produzida no Nordeste brasileiro por pesquisadores da área, por folcloristas, por antropólogos e por críticos literários,

¹ Professora da Universidade Federal de Campina Grande.

novas questões sempre se apresentam e se apresentarão aos olhos do leitor/pesquisador curioso, que busca compreender os vários caminhos trilhados pelos poetas na elaboração dessa literatura, assim como o trabalho com essa expressão literária em sala de aula.

A linha divisória que se coloca, habitualmente, em nossas escolas, em discursos que classificam o texto literário como canônico ou não, sempre soou destoante aos nossos ouvidos, uma vez que são claros os caminhos que evidenciam uma única literatura, com abordagens diferenciadas, é bem verdade, mas sem a possibilidade de uma visão que classifique essa ou aquela como superior ou inferior. Dessa forma, ao entrar em contato com as discussões apresentadas pela linha de pesquisa *Literatura e ensino*, observamos a oportunidade para a elaboração de uma proposta que contemplasse não somente o trabalho com a leitura literária no âmbito da sala de aula, mas também a abordagem de um texto em especial, aquele produzido a partir do diálogo entre o clássico e o popular, como instrumento de estímulo para uma aproximação maior entre o aluno e o texto literário no desenvolver das atividades de prática de leitura na escola.

Os textos da professora Márcia Abreu *Histórias de cordéis e folhetos*, que discute a trajetória histórica da literatura de cordel portuguesa e a literatura de folhetos produzida no nordeste brasileiro, comparando-as, e “*Então se forma a história bonita*” – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita, este voltado para o estudo de obras da literatura erudita e suas versões para folhetos de cordel em seus vários aspectos, destacam-se como importantes suportes teóricos em nossas discussões sobre o cordel e sobre o processo de “adaptação”

desenvolvido no ato de elaboração de cada versão do texto erudito em cordel.

Na leitura crítica dos folhetos, discutindo as relações intertextuais evidenciadas nos poemas, reportamo-nos constantemente a Gérard Genette, em sua obra *Palimpsestes*, uma vez que ele define a intertextualidade como sendo uma das relações transtextuais, Segundo Genette (1982), a intertextualidade é uma relação de copresença entre dois ou mais textos, isto é, a presença evidente de um texto em outro. Assim sendo, a elaboração da poesia de cordel como uma transcrição do poeta popular, que permite a identificação de outros textos no texto do folheto, reproduz uma prática criativa que pode ser perfeitamente compreendida à luz da teoria da transtextualidade.

Os livros *Poesia na sala de aula*, do professor José Helder Pinheiro Alves, e *O cordel no cotidiano escolar*, também do professor Helder Pinheiro, em parceria com a Professora Ana Cristina Marinho, apresentam-se como leituras significativas nas abordagens sobre o trabalho com a poesia de cordel em sala de aula.

O trabalho com a literatura em sala de aula precisa de olhares atentos e constantes direcionados à figura do aluno e à relação estabelecida entre ele e o texto. Dessa forma, em nossas pesquisas, enfatizamos a importância do leitor na coprodução do significado de determinado texto e destacamos o papel do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Para isso, recorreremos à teoria da recepção, que define a literatura como processo de “produção e recepção estética” atualizada pelo leitor dos textos, apresentando-a também como uma via de mão dupla entre texto e leitor e este, situado histo-

ricamente, constrói sempre um novo “sentido do texto” na sua atualização (JAUSS, 1994).

Ao observarmos a figura do aluno como eixo norteador das atividades de leitura em sala de aula, um dos aspectos que não deve e não pode ser esquecido pelo professor é a proximidade da realidade do leitor em relação ao texto. De acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 18), “O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele”. Essa atitude demanda uma mudança de postura por parte do mediador, que pode propiciar ao leitor uma atividade de debate constante, que se sobrepõe às atividades propostas pela escola.

O processo de mediação do texto literário na sala de aula, do ponto de vista didático e metodológico, é outro ponto abordado em nossas orientações. Cientes de que não há “receitas prontas”, em qualquer que seja a abordagem, especialmente com a atividade de leitura, tão individual quanto o próprio ser humano, caminhamos no sentido de que, mesmo reconhecendo as limitações existentes em cada realidade estudada, é possível sugerir formas de abordagem do texto literário em sala de aula que façam a diferença no processo de formação do aluno / leitor. Ao observarmos a figura do professor enquanto mediador, retomamos a ideia deste enquanto “sujeito leitor”, defendida por Rouxel (2013, p. 30), uma vez que a ele cabe a tarefa de “avaliar as dificuldades e seu tratamento”.

Torna-se bastante comum encontrarmos, no dia a dia de nossas escolas, certo pessimismo em relação às atividades de leitura. Vários são os motivos citados por docentes e alunos para a configuração dos quadros de deficiência encontrados

no trabalho com o texto literário em sala de aula. Entre eles, é possível apontar o pouco contato dos alunos com o texto propriamente dito, uma vez que a maior parte das atividades é desenvolvida a partir de fragmentos e o pouco gosto pela leitura por parte dos alunos.

Acreditamos que, diante dessa realidade apresentada por algumas escolas brasileiras, o que encontramos é um cenário preocupante no que se refere ao papel assumido pelo professor e, portanto, ao processo de mediação do texto literário, uma vez que é comum a observação de problemas como a ausência de postura crítica diante das propostas de leitura apresentadas pelo livro didático; ausência de critérios para a seleção de textos a serem levados para a sala de aula, desconsiderando-se totalmente a realidade do aluno leitor e, no caso do cordel, até mesmo um certo preconceito.

Lembrando que o estudo dessa expressão literária, somente há alguns anos, passou a fazer parte do elenco de textos contemplados pelos estudos literários nos cursos de Letras, em algumas universidades do país. O mesmo pode ser afirmado quando tratamos do ensino de literatura como teoria a ser inserida e discutida nas matrizes curriculares dos referidos cursos, como disciplina ou como atividade de prática docente a serem cumpridas pelo aluno de licenciatura, enquanto componentes formadores daquele que terá o papel de mediador do texto literário em sala de aula.

Diante desse contexto, enquanto professora de literatura, que vivenciou ao longo dos anos a realidade do ensino de literatura, do Ensino Fundamental à Universidade, sentimos cada vez mais a necessidade de mudanças no que se refere ao

trabalho com o texto literário em sala de aula, especialmente quando tratamos sobre a poesia de cordel. Assim sendo, direcionamos as nossas experiências de pesquisa na busca por essas possíveis mudanças.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao longo de 05 anos no POSLE (2012 – 2017), concluímos 06 orientações de dissertação e temos 03 a caminho da qualificação e defesa. Entre as pesquisas concluídas, 50% direcionam seus experimentos para o trabalho com literatura de cordel em sala de aula, mesmo que enfocando diferentes aspectos e abordagens teóricas. Observemos a seguir as diferentes abordagens realizadas pelas pesquisas a partir da poesia de cordel no contexto escolar:

Literatura de cordel	Abordagem – erudito/popular	01
Literatura de cordel	Abordagem – formação docente	01
Literatura de cordel	Abordagem – recepção da sátira	01

As demais pesquisas concluídas apresentam-se divididas da seguinte forma, quanto aos gêneros:

Literatura dramática	01
Poesia	01
Conto	01

Quanto às dissertações em fase de conclusão, as 03 apresentam a literatura de cordel como instrumento principal em

seus experimentos em sala de aula, mas com ênfase em diferentes abordagens:

Literatura de cordel	Abordagem – erudito/popular	01
Literatura de cordel	Abordagem – o texto infantil	01
Literatura de cordel	Abordagem – poesia popular	01

Os trabalhos aqui apresentados, em sua totalidade, mesmo partindo de diferentes procedimentos metodológicos, têm como percurso escolhido a experiência em sala de aula. Durante esse processo, várias ações norteiam o trabalho do aluno/pesquisador durante o seu experimento. Entre eles, citaremos a observação e o processo de sondagem como passos iniciais e necessários antes do início das atividades, uma vez que acreditamos ser essencial conhecer a realidade que envolve os componentes do contexto escolar de alunos e professores para o desenvolvimento das etapas da pesquisa.

Dessa forma, enfatizando a importância da figura do aluno na relação leitor/texto e priorizando sempre o trabalho com e a partir do texto literário, buscamos, através das pesquisas desenvolvidas, sugerir metodologias que contribuíssem com a formação desse aluno leitor, assim como com o trabalho de mediação direcionado pela figura do professor.

PESQUISAS E PRODUÇÃO

No desenvolver dos estudos, os fundamentos teóricos que direcionaram as discussões convergem, basicamente, para as teorias referentes à estética da recepção, uma vez que as orientações concluídas estão, em sua maioria, direcionadas

para o experimento com a recepção do texto em sala de aula. Somente uma das pesquisas está centrada na figura do professor mediador. É evidente que outros fundamentos teóricos, no que diz respeito à teoria literária e ao ensino de literatura, são acionados na leitura e análise dos textos abordados. Entre eles, podem ser apontados a crítica literária, os estudos comparatistas, a performance, entre outros.

Os trabalhos citados a seguir apresentam os caminhos trilhados pela nossa proposta de pesquisa ao longo de cinco anos de atividade no POSLE:

DISSERTAÇÕES

1 Adriana Martins Cavalcante. **Romance (re)contado em prosa e verso**: diálogos entre o “clássico” e a literatura de cordel na sala de aula – 2013.

Pesquisa voltada para uma proposta de incentivo à leitura literária no âmbito da sala de aula, através de um trabalho desenvolvido a partir dos diálogos existentes entre o clássico *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, e duas de versões desse texto apresentadas em cordel: *História da escrava Isaura*, de Francisco das Chagas Batista, e *A escrava Isaura em cordel*, do poeta Varneck Nascimento.

Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

Fundamentação teórica: Escolarização da leitura; letramento literário; literatura popular; o cordel e sua utilização no cotidiano escolar; intertextualidade.

2 Arinélcio Lacerda dos Santos Júnior - **A literatura de cordel e a formação continuada dos professores** – 2014

Pesquisa voltada para as atuais práticas de ensino de literatura, especificamente o trabalho com o cordel na sala de aula.

Metodologia: Experiência com professores (Ensino Médio)

Fundamentação teórica: Ensino de literatura; literatura de cordel; saberes e formação docente.

3 Elisângela Araújo Silva. **Hoje é dia de Maria**: intertextualidade e vivências em sala de aula – 2015

Estudo sobre a construção intertextual presente na primeira jornada da obra *Hoje é dia de Maria* (2005), de Luiz Fernando de Carvalho e Carlos Alberto de Abreu, partindo de uma proposta de leitura dos contos de fadas, dos contos populares e do texto dramático em sala de aula.

Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Fundamental)

Fundamentação teórica: Literatura e ensino; literatura popular; intertextualidade.

4 Ana Carla Souza – **Memórias de família**: uma experiência de leitura literária no ensino fundamental com a obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós - 2016

O estudo discute a abordagem do texto literário em sala de aula e o papel do docente enquanto proponente de alternativas metodológicas que instiguem os estudantes à apreciação

do texto literário, a partir da recepção da narrativa memoria- lista *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos Queirós.

Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Funda- mental)

Fundamentação teórica: Literatura e ensino; estética da re- cepção; teoria do conto.

5 Thaísa Rochelle Pereira Martins - **Por um ensino com gra- ça:** literatura e humor na sala de aula - 2016

A pesquisa tem como pontos centrais o relato e a reflexão so- bre uma experiência de leitura compartilhada, realizada em uma turma da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública no interior de Pernambuco, com os cordéis *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde, e *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Arede.

Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

Fundamentação teórica: Literatura e ensino; a sátira; o riso e o humor; literatura de cordel na sala de aula.

6 Denilma Diniz Botêlho – **Poesia, performance e recepção:** um jogo de recusa e sedução entre texto e leitor – 2017

A pesquisa aborda temas como as dificuldades do ensino es- colar brasileiro no tocante às questões voltadas para a valo- ração das práticas de leitura, assim como a experiência com o texto literário e o tratamento metodológico voltado para o trabalho com o texto literário em sala de aula, especificamen-

te, o texto poético. O trabalho investiga a recepção da leitura vocalizada, junto a um grupo de alunos da 2ª série do Ensino Médio, e analisa o modo como se efetivou a experimentação com os poemas “A arte de amar”, de Manuel Bandeira (1970), “Ode ao umbigo”, de Jeová Santana (2011), e “Serra da Barri- ga”, de Jorge de Lima (2007).

Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

Fundamentação teórica: teoria da poesia; performance; es- tética da recepção.

DISSERTAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO:

Daniel Francisco da Silva – **Embolada, pandeiro e poesia:** voz e performance na leitura literária

Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

Roseana Palmeira dos Santos – **Com o cordel na mão:** uma experiência de revisitação à “A viuvinha”, de José de Alencar

Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

Sandra de Queiroz Rangel – **Entre cigarras e formigas:** leituras de La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro

Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Funda- mental)

ARTIGOS PUBLICADOS

ANAIS DO XIII ENCONTRO DA ABRALIC - 2012

MORTE E VIDA SEVERINA EM HQ: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DO TRABALHO COM O “CLÁSSICO” EM SALA DE AULA

Adriana Martins Cavalcante (UFCEG)

Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCEG)

O estudo apresentado no artigo tem como temática a importância da formação de leitores no contexto escolar, enfocando o trabalho com a obra *Morte e Vida Severina*, em quadrinhos. O texto evidencia a possibilidade de mediação da leitura de uma das obras mais conhecidas do poeta João Cabral de Melo Neto, a partir do seu processo de retextualização. Caracteriza-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico, tendo como suporte teórico ideias propostas por Colomer (2007), Cosson (2009), Soares (2001), Marcuschi (2010), Dell’Isola (2007), Nunes (2007), entre outros.

ANAIS DA ABRALIC INTERNACIONAL -2013

A ESCRAVA ISAURA CANTADA E (RE)CONTADA EM VERSOS: O INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DOS DIÁLOGOS ENTRE O “CLÁSSICO” E O “POPULAR”

Adriana Martins Cavalcante (UFCEG)

Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCEG)

Este artigo apresenta a observação das relações dialógicas existentes entre o clássico *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, e duas de suas versões em cordel (*História da escrava Isaura*, de Francisco das Chagas Batista, e *A escrava Isaura em cordel*, do

poeta Varneci Nascimento), enquanto proposta de incentivo à prática da leitura literária em sala de aula. Metodologicamente, foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e de uma intervenção didática realizada em sala de aula. O estudo apresenta como suporte teórico ideias defendidas por Soares (2001), Cosson (2009), Colomer (2007), Candido (2004), Jauss (1994), Genette (2010), Bakhtin (1997), Kristeva (1974), Dell’Isola (2007), Carvalhal (1986), Calvino (2007), Cavignani (2006), Abreu (2006; 2004), Marinho e Pinheiro (2012), entre outros.

A ARCA DE ANTÔNIO, VINICIUS E NOÉ: UMA POSSÍVEL ABORDAGEM NA SALA DE AULA

Arinélcio Lacerda dos Santos Júnior (UFCEG)

Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCEG)

O artigo propõe uma leitura dos poemas “A Arca de Noé”, do cordelista Antônio Francisco, e “A Arca de Noé”, de Vinicius de Moraes. A abordagem escolhida ampara-se nos estudos comparados, retomando o texto bíblico para cotejar o nível de invenção acionado pelo poeta. Objetiva, principalmente, apontar uma possível abordagem metodológica para a sala de aula, da 1ª série do Ensino Médio, tendo como pressuposto o trabalho intertextual e reflexivo existente nos textos literários já citados. O estudo fundamenta-se, principalmente, em textos de Márcia Abreu (2006); Tânia Carvalhal (2004) e Referenciais Curriculares da Paraíba.

ANAIS DO 7º SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E LEITURA: DESAFIOS E CRIATIVIDADE - 2014

DO CLÁSSICO INFANTIL AOS VERSOS DE CORDEL: O “MARAVILHOSO” COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Adriana Martins Cavalcante (UFCG)

Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)

O artigo apresenta uma proposta de incentivo à prática da leitura literária em sala de aula a partir do trabalho com a exploração do maravilhoso nas relações intertextuais entre o clássico *Branca de Neve*, dos Irmãos Grimm, e de duas versões desse clássico escritas em cordel (*Branca de Neve*, de Varneck Nascimento, e *Branca de Neve e os sete anões*, de Severino Borges). Tal estudo, fruto de uma pesquisa de caráter bibliográfico, retoma ideias defendidas por estudiosos, a exemplo de Soares (2001), Coelho (2000), Todorov (1973), Volobuef (1993), Held (1980), Bettelheim (1980), Calvino (2007), Bakhtin (2003), Kristeva (1974), Dell’Isola (2007), Abreu (2004), Marinho e Pinheiro (2012), entre outros.

O CONTO DE FADAS, A CULTURA POPULAR E O TEATRO INFANTIL: ENCONTROS NA TESSITURA DE HOJE É DIA DE MARIA

Elisângela Araújo Silva (UFCG)

Prof.^a Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)

O artigo tem como objetivo mostrar como se constrói a tessitura entre os contos de fadas, a cultura popular e o teatro infantil na obra *Hoje é dia de Maria*, de Luis Alberto de Abreu e Luiz Fernando Carvalho. O texto apresenta a ideia de que *Hoje*

é dia de Maria pode ser abordada em sala de aula como uma proposta de leitura e interação entre o educando e o universo da literatura. O estudo parte de uma abordagem qualitativa, tendo como referências Coelho (1984); Bosi (2001); Xidieh (1976) e Kristeva (2012), para compor as discussões teóricas. Ao final, detalha a proposta de leitura a partir da referida obra, assim como as possíveis contribuições para a valorização da leitura em sala de aula.

ANAIS DO IX SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA – 2015

O LEITOR EM FOCO: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA SALA DE AULA DO CONTO MEMORIALISTA *POR PARTE DE PAI*, DE BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS

Ana Carla Souza (UFCG)

Prof.^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)

O artigo, a partir da Teoria da Estética da Recepção e do Método Recepcional, objetivou, principalmente, sugerir uma estratégia metodológica que pode servir como ponto de partida para o professor elaborar suas próprias atividades de leitura de narrativas em sala de aula, tendo em vista a apreciação do livro *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos Queirós. O texto está respaldado teoricamente em estudos de Bordini e Aguiar (1988), Cosson (2006), Compagnon (2010), Iser (1996), Jauss (1994), entre outros autores.

PROEZAS E RESISTÊNCIA NA POESIA DE CORDEL

Thaísa Rochelle Pereira Martins (UFCG)
Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)

O artigo tem como objetivo principal observar de que forma a resistência se apresenta na poesia de cordel, a partir das discussões de Bosi (2000). No texto, foram enfatizadas algumas das passagens do folheto *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde, através de uma leitura da constituição da imagem do personagem João Grilo. As discussões apresentam-se fundamentadas nos textos de González (1994) e Bakhtin (1999). O artigo descreve, ainda, um recorte de uma experiência de leitura que apresenta a recepção de alunos do Ensino Médio em relação a essas passagens e à imagem do personagem do cordel. Sobre a literatura de cordel, de maneira geral, a fundamentação teórica parte das discussões de Abreu (1999) e Ayala (1997). Para comentar sobre a relação entre a literatura de folhetos e o ensino, foram citados os textos de Pinheiro (2013) e Marinho e Pinheiro (2012).

ANAIS DO VI ENLIJE v. 1, 2016.

ENTRE A POESIA E A PROSA: OS ASPECTOS POÉTICOS DA NARRATIVA *POR PARTE DE PAI*, DE BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS

Ana Carla Souza (UFCG)
Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)

O artigo faz uma leitura da obra *Por parte de pai* (1995), abordando-a como prosa-poética. A obra de Bartolomeu Campos apresenta-se ao leitor na forma de prosa permeada de encon-

tros recorrentes com belas passagens de tom profundamente poético, expresso, principalmente, através das metáforas presentes no texto. O artigo tem como objetivo evidenciar alguns traços específicos da poesia que se fazem presentes nessa obra. Para tanto, fundamenta-se nas contribuições teóricas de Adorno (2003), Silva (2009), Staiger (1975), dentre outros autores.

VOZ E PERFORMANCE: UMA VIVÊNCIA COM O POEMA “SERRA DA BARRIGA”, DE JORGE DE LIMA

Denilma Diniz Botelho (UFCG)
Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)

O artigo relata um experimento realizado com o poema “Serra da barriga” (1928), de Jorge de Lima (2007), e tem como base uma experiência realizada em uma turma de 2^a série do Ensino Médio, em uma escola pública, no município de Maceió. Como referencial teórico, partiu das abordagens de Zumthor (2010), Hélder Pinheiro (2015), Antonio Candido (2004) e Oliveira (2009), por se tratarem de autores cujas reflexões, sob diferentes perspectivas, contribuem para que se pense o fenômeno da leitura como uma prática democrática e efetiva dentro e fora das salas de aula.

REVISTA BOITATÁ N.17, JAN - JUL 2014

A MATÉRIA CAROLÍNGEA NO SERTÃO: A CAVALARIA EM RIMAS E VERSOS NORDESTINOS

Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley

O artigo apresenta uma leitura comparativa do texto português *A História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de*

França, enquanto “mediador” da matéria carolínea em terras brasileiras, e de poemas pertencentes à literatura de cordel nordestina (*A batalha de Oliveiros com Ferrabrás, A prisão de Oliveiros*, de Leandro Gomes de Barros; *Traições de Galalão e a morte dos Doze Pares de França*, de Marcos Sampaio, entre outros).

CAPÍTULOS DE LIVRO – 2015

WANDERLEY, Naelza de A.; CAVALCANTE, Adriana Martins. *Marília de Dirceu* - novas leituras e novos leitores para o clássico. In: CARVALHO, Aluska Silva.; MILREU, Isis.; STEVENSON, Suênio.; TAVARES, Tássia. (Orgs.). **Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras - V ENLIJE**. Campina Grande: EDUFCEG, 2015.

SILVA, Elisângela Araújo.; WANDERLEY, Naelza de A. *Hoje é dia de Maria*: a trajetória heroica de uma menina, de uma mulher, de uma princesa divergente. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert.; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. (Orgs.). **Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens**: um diálogo pertinente. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

LIVRO PUBLICADO EM 2015

Allyrio Wanderley: textos de uma pena mordaz

Em paralelo às atividades de pesquisa vinculadas ao Projeto de Pesquisa apresentado ao POSLE, foi concluído, no ano de 2015, um estudo desenvolvido sobre a obra do escritor paraibano Allyrio Meira Wanderley. Em sua etapa de conclusão, o estudo esteve vinculado à Unidade Acadêmica de Engenha-

ria Florestal - UAEF / CSTR / UFCG e à Fundação Ernani Sátiro - FUNES. Como resultado, foi publicado pela EDUFCEG o livro **Allyrio Wanderley**: textos de uma pena mordaz.

A obra tem como tema os romances do escritor paraibano Allyrio Meira Wanderley, figura de estilo marcante na literatura paraibana. Sua obra é praticamente desconhecida por grande parte dos paraibanos, uma vez que são raros os exemplares, assim como os conhecedores desses textos que, por falta de reedição, não são acessíveis.

Organização e apresentação do DOSSIÊ TEMÁTICO LITERATURA DE CORDEL: PESQUISA E ENSINO da **Revista Leia Escola** v. 16 n. 2

Prof^a. Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)

Prof^a. Lílian de Oliveira Rodrigues (UERN)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível observar, através dos trabalhos acima descritos, a proposta de pesquisa apresenta como resultados, até o ano de 2017, seis dissertações defendidas e três em processo de qualificação do texto de dissertação, além de artigos publicados em anais de eventos e revistas, capítulos de livros e a organização e apresentação de um Dossiê temático – Revista Leia Escola. Além destes, sem estar diretamente vinculado à pesquisa desenvolvida no POSLE, mas ainda assim tratando de temas afins, como a sátira popular e a literatura de nossa terra, também citamos, como parte da produção desse período

do, a publicação de um livro: *Allyrio Wanderley: textos de uma pena mordaz*.

As propostas de trabalho que aqui desenvolvemos apresentam, em sua maioria, como produto final, não um encerramento de discussões acerca dos muitos problemas enfrentados pelos docentes em salas de aula, no trabalho com o texto literário, especificamente com o texto poético, mas aberturas para novas discussões de propostas metodológicas que se voltem para novas práticas, para a formação de novos mediadores, para a formação de novos leitores. Dessa forma, o encerramento de cada estudo se traduz em perspectiva de mudança, mesmo que em pequenos cenários, mas que podem contribuir para uma ressignificação do lugar e do papel da literatura na escola. Nosso compromisso é, através da pesquisa, contribuir para a construção de agentes de mudança, que busquem soluções e aprimorem ações voltadas para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. A. de. CARVALHO, L. F. [baseado na obra de SOF-FREDINI, C. A.]. **Hoje é dia de Maria**. São Paulo: Globo, 2005.

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. **Então se forma a história bonita** – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, vol.10, n. 22, p. 199-

218, jul./dez. 2004. Disponível em <<http://scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf>>. Acesso em 10/08/10.

_____. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Histórias de Leituras)

ADORNO, T. W. **Notas de Literatura I**. Trad. de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2003.

BAKHTIN, M. O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. Paulo 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, L. G. de. **A batalha de Oliveiros com Ferrabrás / A prisão de Oliveiros e seus companheiros**. São Paulo: Editora Luzeiro Limitada, [19 - -].

BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira: poesias reunidas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

BATISTA, F. das C. **História da escrava Isaura**. São Cristóvão – RJ: Gráfica e Editora “GED” Ltda., [s.d].

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR; Vera de T. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORGES, S. **Branca de Neve e os Sete Anões**. Editor Prop.: João José Silva. Recife, PE: Tipografia e Folhetaria Luzeiro do Norte, [19--].

BOSI, A. Poesia-resistência. In: **O ser e o tempo da poesia**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: **Dialética da colonização**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

_____. **Literatura comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004

CAVIGNAC, J. **A literatura de cordel no Nordeste do Brasil**. Trad. de Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

COELHO, N. N. **A literatura infantil**. São Paulo: Quiron, 1984.

_____. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Consuelo Fontes Santiago. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização dos gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GENETTE, G. **Palimpsestes**: La littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.

_____. **Palimpsestes**: a literatura de segunda mão. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

_____. **Palimpsestes**: a literatura de segunda mão. (Extratos traduzidos por Cibele Braga et al.) Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GONZÁLEZ, M. M. **A saga do anti-herói**: estudo sobre o romance picaresco espanhol e algumas de suas correspondências na literatura brasileira. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

HISTÓRIA DO IMPERADOR CARLOS MAGNO E DOS DOZE PAIRES DE FRANÇA. Lisboa: Typographia de Mathias Joze Marques da Silva, 1864.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. Vol. 1. São Paulo: 34 Editora, 1996. 49-79 p.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KRISTEVA, J. A palavra, o diálogo e o romance. In: _____. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Introdução à Semanálise** – Semiótica. Trad. Lucia Helena França Ferraz. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LIMA, J. F. de. **Proezas de João Grilo**. São Paulo: Luzeiro, 1979.

LIMA, J. de. **Poemas negros**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de re-textualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola).

NASCIMENTO, V. **Branca de Neve**. São Paulo: Panda Books, 2010. (Contos em cordel)

_____. **A escrava Isaura em Cordel**. Apresentação de Marco Haurélio; ilustrações de Valdério Costa. São Paulo, Nova Alexandria, 2011. (Clássicos em cordel).

NUNES, B. **João Cabral**: a máquina do poema. Org. e prefácio de Adalberto Müller. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. (Coleção Letras & Ideias).

OLIVEIRA, E. K. **Corpo a corpo com o texto literário**. Tese (doutorado) Campinas, SP: [s.n.], 2009.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conhecimentos de literatura; Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n.], 2006.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Poesia, oralidade e ensino. In: **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles B., 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. DIONISIO, A. P.; CAVALCANTI, L. de P. (Orgs.). - Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

QUEIRÓS, B. C. **Por parte de pai**. 8.ed. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

SILVA, V. L. **Poesia para adolescentes**: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula. João Pessoa: UFPB, 2009. (Tese de doutorado)

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. Alves M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STAIGER, E. **Conceitos fundamentais da Poética**. Trad. de Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1973. (Debates, 98).

VOLOBUEF, K. **Um estudo do conto de fadas**. Revista de Letras. São Paulo (UNESP), v. 33, p. 99-114, 1993.

XIDIEH, O. E. Cultura popular. In: _____ et al. **Feira nacional de cultura popular**. São Paulo: SESC, 1976.

ZUMTHOR, P. Presença da voz. In: **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COM OS PÉS NA GRAMA: PESQUISAS, ORIENTAÇÃO, CAMINHOS

JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES¹
SANDRELLE RODRIGUES DE AZEVEDO²

Por uma pedagogia que pressuponha o conhecimento e o aproveitamento do repertório do aluno; o conhecimento e respeito às suas expectativas e, ao mesmo tempo, um trabalho no sentido do alargamento desse repertório e dessas expectativas. (Ligia Chiappini M. Leite, 1983)

INTRODUÇÃO

Quando, no final da década de 1990, um grupo de professores do então Departamento de Letras da UFPB, campus II, em Campina Grande, reuniu-se para propor, ao PPGL-UFPB, campus I, em João Pessoa, a criação de uma Área de pesquisa denominada Linguagem e Ensino, dois professores de Literatura participaram da construção da proposta: o professor Dr. José Edilson Amorim e o professor Dr. José Hélder Pinheiro Alves, que, naquele momento, estava na fase final do doutorado.

1 Professor Titular em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande, PB.

2 Ex-aluna do Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A área foi criada (Linguagem e Ensino) e a linha de pesquisa *Literatura e ensino* nasceu, portanto, de nosso interesse em pensar novos caminhos para o ensino da literatura que fugissem da metodologia posta nos livros didáticos do ensino médio. Mas não havia uma unanimidade quanto a estes caminhos, uma vez que a visão sobre ensino estava um tanto contaminada pela formação centrada na crítica literária, tanto de professores quando dos alunos que se propunham a fazer mestrado. Noutras palavras, alguns professores acreditavam que a mera formação teórica e crítica adequada era suficiente para eficiência no ensino da literatura. Esta visão era fruto da própria constituição dos cursos de Letras, que, no âmbito dos estudos literários, mais parecia um bacharelado do que uma graduação.

Nossas primeiras orientações revelam, ao mesmo tempo, a influência dos estudos literários e a discussão de questões problemáticas como os modos de abordagem de poemas em livros didáticos do ensino básico, concepções e práticas que os professores do nível médio tinham de literatura, dentre outras. De certa forma estas questões já vinham sendo discutidas em pesquisas de TCC que orientamos, bem como em alguns experimentos de prática de ensino.

Algumas leituras realizadas, já antes de entrar na Universidade, apontavam para a necessidade de mudança no ensino de literatura e que essa mudança precisava começar na própria universidade. Duas obras da maior importância sempre eram revisitadas: primeiro, a pesquisa de Maria Teresa Fraga Rocco (1981), que trazia dados concretos sobre o distanciamento do leitor do ensino básico das obras literárias. Segundo a ainda atualíssima *A invasão da catedral*, de Lígia Chiappini de M. Leite

(1983)³, que enfrentava o problema do ensino de literatura, ao apontar a necessidade de pensar uma outra pedagogia, em que o leitor tivesse um espaço central.

Localizávamos com certa nitidez os muitos problemas do ensino de literatura, como as formas de abordagem dos textos literários em livros didáticos, as indicações de leitura de obras literárias para crianças e pré-adolescentes - quase sempre carentes de uma orientação adequada - e sem a preocupação com o horizonte de expectativa dos leitores. Este conceito já vínhamos como que acompanhando e tentando “aplicá-lo” nalgumas orientações e nalguns cursos de extensão. Também se constituía numa preocupação o modo como a literatura era tratada nas provas dos diferentes vestibulares do país e, sobretudo, nas Universidades públicas da Paraíba.

Tratava-se, portanto, de um ensino centrado na cobrança de uma interpretação por parte do leitor e que se coadunasse com o que fora determinado pela autoridade - do livro didático, do crítico literário (de que o autor do LD lançava mão) e do professor, com uma total ausência de preocupação com procedimentos didáticos diferenciados, que estimulassem a explicitação das diferentes formas de recepção e repercussão da obra no leitor individual, dentre outras questões.

Em nossa experiência no ensino fundamental e médio havíamos vivenciado modos mais interativos e performáticos de aproximação do texto literário, conforme sistematizamos,

3 A obra de Chiappini teve uma segunda edição totalmente ampliada e com outro título - que retoma o anterior - em 2005: trata-se agora de *Reinvenção da catedral*: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino. Esta obra traz o nome da autora mais resumido, apenas Lígia Chiappini.

em 1995, no livro *Poesia na sala de aula* (1995, 2002, 2007). De certa forma, este livro estimulou várias experiências com a poesia no ensino básico e continua contribuindo para alguns experimentos que vimos orientando sobre o ensino da poesia. Na parte final do livro apresentávamos um conjunto de obras – artigos e livros – que já apontavam a problematização do ensino de literatura e a busca de novas práticas.

Paulatinamente toda esta problemática foi nos levando à busca de teorias – como a Estética da recepção, conhecida mais detidamente a partir das reflexões de Aguiar e Bordini (1988), e, ao mesmo tempo, à construção de reflexões a partir dos problemas colocados na prática cotidiana do ensino de literatura, como atestam os artigos produzidos respectivamente em Alves (2000, 2001, 2005 e 2006). A criação da disciplina Literatura e ensino, no PPGL, ajudou-nos, sobremaneira, nesta busca de teorias que pudessem respaldar um ensino que pensasse no leitor do ciclo básico e, conseqüentemente, estimulasse a pesquisa voltada para práticas de leitura centradas nas características deste leitor.

Outro aspecto a ser destacado era a ausência de interlocutores para discutir estas questões de ensino, tidas, muitas vezes, como menores, ou ainda como algo que era “problema” da Pedagogia e não das Letras, segundo o discurso corrente entre professores de literatura. A participação de profissionais de diversas universidades em bancas dos primeiros trabalhos sobre literatura e ensino, revelava a incompreensão da necessidade de refletir sobre o ensino, uma vez que quase sempre se cobrava a crítica literária tida, às vezes, como uma lacuna do trabalho. Chegava-se a afirmar que o mestrando(a) perdeu muito tempo na descrição e reflexão sobre um experimento, deixando de lado a apreciação da obra.

Em 2002, com a criação da Universidade Federal de Campina Grande, optei por permanecer no PPGL-UFPB e, ao mesmo tempo, participar da construção de uma pós-graduação totalmente identificada com a pesquisa voltada para o ensino, experiência consolidada em 2004. O percurso de orientação já avançara, agora abrindo-se, a partir da influência da pesquisa no âmbito da educação, para a realização de experimentos em sala de aula e até mesmo em outros espaços educativos fora do âmbito escolar⁴.

Nesta etapa – que se mantém até o presente momento – buscou-se sempre refletir sobre a recepção dos textos literários no contexto escolar, a partir de experimentos que lançassem mão de metodologias que privilegiassem o diálogo texto *versus* leitor. Esta metodologia exige também uma perspectiva diferenciada do professor, que deve assumir o papel de mediador da leitura, portanto, o de estimular o diálogo do leitor com a obra literária, trazendo para esse confronto sua vida, seus dilemas, seus sonhos, suas certezas e incertezas.

Vínhamos, paulatinamente, como que buscando vivenciar uma pedagogia da leitura literária que tivesse como foco o leitor e sua experiência bem como o modo pessoal como a obra repercutia em sua vida. Noutras palavras, buscava-se (e continua-se buscando) trazer para o cotidiano da sala de aula

4 Passei a ler dissertações e teses defendidas em programas de Educação, como o da URRN, em que a pesquisadora Marli Amarilho vinha trabalhando também o ensino de literatura, voltado mais para as séries iniciais, e o da USP, sobretudo as pesquisas orientadas pela professora Neide Luzia, voltadas para a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio. Também foi da maior importância o acompanhamento de inúmeras pesquisas realizadas na PUC de Porto Alegre, sobretudo as orientadas por Vera Teixeira de Aguiar, em que as questões de ensino quase sempre eram centrais.

aquela valorização do *leitor* que fora tão detidamente defendida por Jauss (1994) ainda na década de 1960, na Alemanha, nos textos seminais da Estética da recepção.

A dialética obra literária versus leitor revelava concepções novas, que poderiam estimular novas possibilidades para além a crítica formalista/estruturalista que predominava na época. Mas, sobretudo, contribuir para que se tenha uma nova prática pedagógica no âmbito do ensino de literatura. Destaque-se a visão que se apresentava de obra literária e de leitor. O autor afirma “que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor” (JAUSS, 1994, p. 23). Nesta perspectiva, a obra literária é considerada “como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, 1994, p. 25).

Esta valorização do que, posteriormente, alguns teóricos vão chamar de *sujeito-leitor*, pressupunha, sempre, uma postura metodológica diferenciada. Ou seja, na prática havia a necessidade de o professor não centrar mais o trabalho com o texto literário no parâmetro interpretativo da fortuna crítica de autores e obras nem na sua própria interpretação. Isto demandava (e demanda) uma capacidade de ouvir a fala dos leitores sem uma atitude de julgamento. Antes, uma tentativa constante de compreender os diferentes modos como o texto repercute no leitor. Trata-se de uma atitude mais democrática, que vê o leitor não como um depositário de um saber literário, mas de alguém capaz de ter uma *experiência estética*, conceito caro às formulações de Jauss.

Retomando o teórico alemão, Rouxel (2014, p. 23) afirma que a experiência estética é a “resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida”, que “pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu”. Interessa-nos, como pesquisador, fazer com que as pesquisas investiguem possibilidades de fazer com que o leitor escolar vivencie essas “metamorfoses” e, para tanto, é imprescindível pensar e experimentar metodologias interativas que favoreçam apropriação do texto literário.

Por outro lado, nunca defendemos o abandono da crítica literária e da teoria literária, voltadas para compreensão das obras lidas, (conforme formulamos em ALVES, 2006), e que são fundamentais na formação do professor – não para, a posteriori, aplicá-la ao leitor em formação. Antes, desejávamos proporcionar ao leitor a possibilidade de exprimir seus pontos de vista sobre o texto lido. E ao professor caberia o papel de mediar, de formular questões que estimulem um adentramento do texto, um acercar-se do que possa ter ficado de lado, de discutir possíveis desvios (o que não quer dizer condenar e menosprezar o leitor, como muitas se fez e se faz numa prática pedagógica autoritária).

Cabia ao orientador destas experiências de pesquisa – quase todas agora centradas na intervenção em sala de aula – com gêneros literários os mais diversos e em praticamente todas as séries do ensino básico –, fomentar tanto a mudança de perspectiva quanto ao papel do professor-pesquisador, quanto a de ajudar a lançar mão de procedimentos metodológicos que favorecessem uma prática de ensino mais democrática. E após a intervenção, refletir sobre o alcance da experiência, sobre as

questões mais problemáticas detectadas, sobre a própria postura do mediador, além de outras questões surgidas no próprio desenrolar da prática.

Na base destas questões estava também nossa convivência com pedagogias mais progressistas, como a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1987), bem como o conhecimento de certos aspectos das práticas vivenciadas e defendidas por Celestin Freinet (1991), este último que tivemos acesso a partir da importante pesquisa de Leite (1983), em que já propunha uma “pedagogia da invenção”, conforme já nos referimos. De Freire (1987, p. 57), destacamos, sobretudo, a crítica intensa que faz à educação tradicional, sobretudo ao que denomina de “educação bancária”. Ecoa sempre dentro de nós, desde os tempos da graduação, no início da década de 1980, a defesa freiriana da “dialogicidade” como “essência da educação como prática da liberdade”. Lembra o pedagogo: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 1987, p. 78) Ou ainda certas frases que nos acompanham quase como um mantra: “Não há diálogo (...) se não há humildade” ou “A auto-suficiência é incompatível com o diálogo.” (FREIRE, 1987, p. 80/81).

Discutiremos, a seguir, os caminhos seguidos por nossa orientação de pesquisas ao longo destes 12 anos de POSLE. Ressaltaremos, três aspectos que nos parecem fundamentais: os gêneros literários que foram objeto das dissertações, a fundamentação teórica que norteou as pesquisas e os procedimentos metodológicos que foram sendo experimentados a cada vivência em sala de aula.

OS GÊNEROS LITERÁRIOS ABORDADOS

Embora, individualmente, nossos estudos tenham se voltado mais para a poesia lírica, como atestam nossa dissertação de mestrado (ALVES, 1992) e tese de doutorado (ALVES, 2000), bem como a publicação de *Poesia na sala de aula* (1995, 2002 e 2007), em nosso percurso de orientação sempre estivemos abertos a pesquisas voltadas para os mais diversos gêneros literários.

Nas 25 dissertações orientadas neste período (2006-2016)⁵, foi possível trabalhar com um leque significativo de gêneros literários. Quase sempre as obras trabalhadas nos experimentos eram integrais (sobretudo as narrativas), o que já diferenciava do livro didático que lança mão mais de fragmentos das obras e de um conjunto de textos literários bastante restritos.

A seguir apresentamos um quadro mais geral dos gêneros que foram instrumentos dos experimentos que geraram os trabalhos orientados. Indicamos o gênero, seguido do número de trabalhos orientados.

GÊNERO	
Poesia	13
Literatura de cordel	5
Conto	3
Infanto-juvenil	1
Romance juvenil	1
Crônica	1
Literatura dramática	1

⁵ Esses dados são do POSLE, no entanto, antes do programa ser iniciado, e nos anos seguintes, orientamos 8 dissertações e 5 teses, todas voltadas para o ensino de literatura, no PPGI-UFPB, com o qual continuamos ligados abrindo vagas até 2010. Deixamos fora duas dissertações defendidas em 2017 uma vez que ainda não estão à disposição. Trata-se de uma experiência com um romance e outra com literatura de cordel e literatura dramática.

Mais de 50% de nossas orientações voltaram-se para a *poesia* – envolvendo tanto a poesia infantil como a poesia moderna e contemporânea e, nalguns casos de estilos de época diferentes. A preocupação constante com a fragilidade com que a poesia era e permanece sendo abordada pela escola, certamente tem influenciado esta recorrência de pesquisas com o gênero lírico. Muitas vezes acompanhou o trabalho com a poesia a presença da canção popular, que embora não compareça como um gênero central de nenhuma dissertação, em vários momentos acompanhou o trabalho com a lírica. De modo mais intenso, a pesquisa de Macedo (2016) foi a que mais diretamente trabalhou com a canção popular.

Quanto a experiências com a Literatura de cordel no contexto escolar, nossa pesquisa individual – e constante, uma vez que estamos sempre atento a novas publicações, a poetas e poetisas novos, independente de estarmos com um projeto em andamento sobre o tema – que redundou na publicação, em 2002, do livro *Cordel na sala de aula*, em parceria com Ana Cristina Marinho Lúcio, estimulou a procura de orientandos interessados em pesquisar a recepção de folhetos em sala de aula. Também há que se destacar a ministração da disciplina Literatura de cordel, no POSLE, como um mobilizador de um número significativo de dissertações.

Curiosamente, o gênero crônica, bastante presente em livros didáticos, não teve uma procura significativa por pesquisadores. Por outro lado, a denominada Literatura infantil e juvenil, mais especificamente a narrativa, teve uma procura maior no período inicial do mestrado, o que se justifica pelo fato de nesse período apenas eu orientava trabalhos voltados

para esta vertente. Já a poesia infantil vem sendo ao longo dos anos sempre pesquisada (dentro do tópico geral de poesia, são 4 dissertações). Aqui a demos continuidade às pesquisas iniciadas na graduação e que resultou no livro *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*, por nós organizado e publicado em 2000.

Conto e literatura dramática têm uma presença equilibrada nas pesquisas. Destaque-se que o interesse pela literatura dramática ser mais recente e se constitui numa lacuna no ensino básico que poderá ensejar várias pesquisas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Pensar uma metodologia de ensino de literatura que, em princípio, primasse por uma abordagem menos autoritária do texto literário em sala de aula e, conseqüentemente, que tivesse o leitor como sujeito da leitura, sempre foi uma preocupação central tanto em nossa prática individual de ensino na Universidade quanto nas orientações que conduzimos.

Não acreditamos que haja uma metodologia que, a priori, conduza a uma prática de ensino que contribua para formar leitores de literatura. Pode-se elencar princípios, cuidados, mas ter sempre claro que cada situação concreta – as peculiaridades da sala de aula, da escola e até da cidade – é que vão orientar o professor na escolha de procedimentos didáticos. Portanto, vemos com preocupação uma proliferação de trabalhos que, por se pautarem pela construção de uma “sequência didática”, acre-

ditam que estão construindo um letramento literário adequado. Primeiro, o procedimento não deve preceder o conhecimento do público com o qual se vai trabalhar; segundo o trabalho com o texto literário não tem, necessariamente, que conduzir a um resultado ao final de sua experimentação. Portanto, o processo de discussão, o ir e vir ao texto, que pode desencadear reflexões e sensações as mais diversas, não necessita, a priori de um resultado mensurável. Noutra palavras, o alcance da literatura – sempre vivenciada como arte – vai além de resultados imediatos e, portanto, não deve ser colocada em nenhum modelo aplicativo.

Como lembra Held (1980, p. 226/227) em texto ainda bastante atual,

Assim, não são perceptíveis, senão em longo prazo, os efeitos da literatura como “educadora indireta”. Precisamente porque são efeitos de educação global, fermentos secretos que agem indissociavelmente sobre a sensibilidade, sobre a imaginação, sobre o intelecto. É pelo fato de muitos ensinamentos ignorarem e desconhecem ainda esse processo de cultura global e progressivo que o livro poético e fantástico se encontra, como dizemos a todo momento, particularmente desfavorecido.

O quadro abaixo sintetiza o percurso metodológico que será comentado mais detidamente a partir de agora.

METODOLOGIA	
Experiência em sala de aula	19
Análise do livro didático	4
Experiência com comunidades de leitores	2

O tópico “Experiência de sala de aula”, que congrega, conforme o quadro acima, a maioria das dissertações orientadas neste período, traz em seu bojo diferentes procedimentos metodológicos. No entanto, há um denominador comum: a busca de uma prática de ensino de literatura que ponha o leitor como sujeito de sua leitura. Para tanto, o professor/pesquisador precisa estar apto a ouvir a fala do leitor sem uma atitude de julgamento – considerar errado ou certo. Por outro lado, deve também instigar para que o referido leitor confronte cada vez mais o texto com sua vida, suas experiências, suas certezas e incertezas, seus conceitos e preconceitos. Ou seja, o confronto com o texto pode levar o leitor em formação a se projetar no lido, e, neste movimento, repensar seu cotidiano – ou confirmá-lo também -, seus sonhos, seus desejos, etc.

Neste sentido, todas as pesquisas buscaram, com os limites de tempo de um trabalho de mestrado, conhecer minimamente o horizonte de expectativa dos leitores com os quais se ia trabalhar, ora através da aplicação de questionários que buscam saber da experiência de leitura deles, ora através da observação de bibliotecas e salas de leituras e da observação de aulas e da escola como um todo – recreios, reuniões, etc.

Outro aspecto metodológico que permeia todas essas pesquisas é o fato de o trabalho ter como ponto de partida sempre o texto literário. Nunca se parte de dados sobre o autor ou sobre estilo de época ou sobre a temática a ser trabalhada. Todas as questões e discussões devem nascer da leitura. Neste ponto, há bastante resistência – às vezes veladas – de alguns pesquisadores. No entanto, com o decorrer da experiência, vão, paulatinamente, percebendo que os leitores vão se soltando, se sentindo valorizados enquanto sujeitos.

No que se refere à análise de livros didáticos, o percurso metodológico seguido fundamenta-se no modo como determinado gênero literário é abordado e as implicações que esta abordagem acarreta para a formação de leitores. Noutras palavras, ao avaliar, por exemplo, a poesia no livro didático, procurou-se observar se a abordagem trazia um número significativo de poemas, se os textos eram ou não fragmentados, se as abordagens interpretativas se abriam para a fala do leitor ou se quase sempre fechavam a interpretação numa determinada perspectiva. Interessava-nos saber se o modo como o Ld apresentava determinado poeta ou poetisa seria capaz de contribuir com a formação de leitores. Nalgumas pesquisas observamos se houve mudança no modo de abordagem de poemas em livros didáticos ao longo de algumas décadas e se as obras didáticas mais recentes apresentavam alguma inovação tendo em vista o avanço de muitas questões a partir dos PCNs. Em praticamente todos os casos não se pode afirmar que houve mudanças significativas.

ALGUNS FUNDAMENTOS

A literatura, dada a abrangência com que se articula aos mais diversos temas e situações, possibilita que a leitura de cada obra dialogue com diferentes temas, diferentes formas, teorias específicas que possam contribuir para a ampliação de nossas percepções sobre o texto lido. Neste sentido, por mais que os projetos de pesquisa delimitem a fundamentação metodológica, são as leituras das obras que vão acionar diferentes percepções. E no caso da pesquisa voltada para Literatura e en-

sino, além da busca de saberes pedagógicos, a leitura da teoria e da crítica literária se fazem presentes e necessárias – mas não ao modo da pesquisa centrada exclusivamente na textualidade e sua interpretação.

As dissertações orientadas lançam mão de saberes pedagógicos, quase sempre numa mesma perspectiva, mas também de perspectivas teóricas e críticas ora ligadas ao gênero literário abordado, ora a uma teoria específica, solicitada pela leitura (por exemplo, conhecimento sobre a infância, a adolescência, a velhice, etc). Neste sentido, observamos alguns eixos de fundamentação que vêm guiando nossas orientações e produção.

Os números do quadro abaixo são maiores do que o número de dissertações orientadas, uma vez que determinada teoria ou reflexão pode ser retomada por mais de um pesquisador.

FUNDAMENTAÇÃO	
Teoria da literatura (estética da recepção, teoria dos gêneros literários, crítica literária, literatura comparada)	29
Literatura e ensino (formação de professores, mediação, metodologia)	15
Literatura de cordel (cultura popular, performance)	4

Primeiro, a *teoria da literatura*, sobretudo o viés da estética da recepção, que fundamenta toda a reflexão sobre o lugar do leitor na construção do sentido da leitura. Não se trata de aplicar a teoria ao ensino, mas, convencidos da importância e do papel do leitor, buscar caminhos de ensino que valorizem a experiência do leitor em foco – o leitor concreto da sala de aula em seus diferentes níveis de ensino, de idade, de experiência cultural e de letramento em geral. Ainda no âmbito da teoria

literária, há que se chamar a atenção para a teoria dos gêneros literários, convocados a partir do gênero escolhido para intervenção ou para avaliação em livros didáticos.

Outro viés teórico da maior importância refere-se às teorias que fundamentam as pesquisas qualitativas, sobretudo as praticadas no âmbito da educação. Neste âmbito, a denominada *pesquisa-ação* foi ganhando espaço cada vez mais amplo em nossas orientações. Advinda das ciências sociais, este modelo de pesquisa, adaptado às situações de sala de aula, contribui para se experimentar vivências com o texto literário que fogem ao modelo autoritário do livro didático, cuja meta é *ensinar* um saber sobre literatura e não contribuir para que o leitor em formação tenha uma experiência estética.

Também orientam as pesquisas o que denominaremos de saberes pedagógicos, acionados sobretudo no momento de preparação de aulas. Esses saberes referem-se a procedimentos adotados, como a construção de sequências didáticas, uso pontual de determinados métodos, como diário de leitura, leitura oral, encenação, diálogos dramáticos, entre outros. No entanto, o procedimento mais indicado e acionado é o *debate*, a discussão de pontos de vista, sempre acionando o texto e as vivências dos leitores. Neste sentido, busca-se, na prática, uma experiência democrática de leitura, oportunizando o que Colomer (2007) chamou de *leitura compartilhada*. A produção escrita é poucas vezes acionada, e quando o é, sempre vem após um tempo significativo de debate e as questões propostas se abrem à reflexão, à liberdade de expor um ponto de vista e defendê-lo.

Outros fundamentos foram acionados, ora mais, ora menos, como os estudos voltados para a cultura popular e, mais especificamente, sobre a literatura de cordel (que poderiam também ser alocados na teoria da literatura). Por fim, a historiografia também foi acionada nalguns momentos, sobretudo pelo pesquisador, para situar autor e obra estudados – mas não para ser ensinada, conforme modelo ainda predominante em livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso seguindo revela uma unidade na orientação e, de certo modo, nos resultados obtidos. Primeiro, o ensino de literatura foi sempre o eixo das pesquisas nas diferentes séries do ensino básico e na universidade; segundo, os experimentos mostraram, à mão cheia, que quando se muda o procedimento metodológico – por exemplo, fora do padrão imposto pelos livros didáticos – os leitores se colocam, assumem pontos de vista, se sentem capazes de dizer sua palavra. Por certo, um experimento não garante a formação de um leitor, mas a realização de dezenas de experimentos pode revelar um caminho a ser seguido pela escola. Este caminho deveria ser pautado numa pedagogia que favorecesse sempre o diálogo texto versus leitor, o debate como procedimento democrático, que favorece o confronto de vozes, mas também o aprendizado com a percepção que o outro teve do texto. Neste sentido se efetivam aquelas características do texto literário que todos os manuais

apontam: a virtualidade, a polissemia, a abertura para diferentes abordagens.

Uma palavra sobre a experiência de orientar pesquisas no mestrado (e na graduação também) se faz necessária. Trata-se de uma experiência de aprendizado em vários sentidos. Primeiro, entender onde o(a) orientando(a) se situa – como professor, pesquisador e mesmo ideologicamente. Para tanto, é preciso ouvi-lo(o), saber de suas leituras, de seus projetos. Segundo, orientar é estar aberto para aprender cotidianamente com o outro, mesmo quando ele revela limites teóricos, de reflexão, de formação. Aprendemos, sobretudo, com o experimento realizado – mesmo quando, à primeira vista ele não revele muitos elementos a serem destacados. Neste caso, aprendemos com os limites do planejamento, com procedimentos que não suscitaram interesse, com a escolha inadequada dos textos, etc.

Mas talvez a tarefa mais difícil da orientação seja contribuir para que a experiência de mestrado seja mais do que conquistar um título acadêmico. Trata-se de ver e encontrar na literatura um instrumento fundamental para educação da sensibilidade de crianças e jovens – e, claro, a nossa também – e que a experiência de formação e sensibilização nunca termina. Ela retorna a cada leitura nova que se faz, a cada releitura, a cada leitura compartilhada com o outro.

Orientar, portanto, pressupõe uma postura sempre dialógica com o saber, com o outro, consigo mesmo. E tal postura não permite pensar ser o melhor, o mais preparado, ou mesmo o mais conhecido. Não há lugar aqui para a meritocracia – sobretudo porque ela não leva em conta questões sociais da maior importância. Paulo Freire (1987, p. 68) nos adverte, mais uma

vez: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

O mirar novamente este vasto percurso levantou uma questão a ser pesquisada: como andar a prática dos diferentes pesquisadores que fizeram esses experimentos? Estão atuando numa perspectiva mais democrática, participativa, favorecendo o encontro dos leitores com os textos literários nos mais diversos níveis de ensino? Ou o cotidiano da escola e as condições precárias de trabalho – de salário – os levou a se acomodar às velhas práticas? Por certo, trata-se de um tema para pesquisa e que pode ajudar a redimensionar ou, no mínimo, rever e repensar alguns aspectos desse percurso.

Outra questão que nos surgiu foi: o que tem sido feito para congregarmos mais esses pesquisadores egressos? A criação do ENLIJE em 2006, por certo, tem favorecido o encontro de muitos deles, mas que outras alternativas poderiam ser criadas? Que ligações mais concretas com as escolas poder-se-ia fazer?

Mais uma vez convocamos a poesia para fechar estas rápidas reflexões. Os versos de Ferreira Gullar dizem muito da postura que vimos trilhando e esperamos continuar:

Caminhos não há
Mas os pés na grama
os inventarão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. Teixeira, BORDINE, M. da Glória. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1988.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral**: Língua, Literatura, Comunicação, Novas tecnologias, Políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Trad. J. Batista. São Paulo: Martins, Fontes, 1991.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

JAUSS, H. Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LÚCIO, Ana C. Marinho, PINHEIRO, Hélder. **Cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Bagagem, 2001.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3ª. Ed Campina Grand: Bagagem, 2007.

_____. (Org.). **Poemas para crianças**: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2000.

_____. **Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho**. In: DIAS, Luiz Francisco (Org.). **Texto, escrita, interpretação**: ensino e pesquisa. João Pessoa: Ideia, 2000.

_____. **Abordagem do Poema: roteiro de um Desencontro**. In: DIONÍSIO, Ângela, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Teoria da literatura, crítica literária e ensino**. In: NOBREGA, Marta e PINHEIRO, Hélder (Org.). **Literatura**: da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006.

_____. **Reflexões sobre o livro didático de literatura**. In: BUZEN, Clecio, MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino**: Uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. **Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor**. In: ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: ABRALIC, 2014.

DISSERTAÇÕES ORIENTADAS

1. **Márcia de Oliveira Pinto. Ironia em crônicas de Carlos Heitor Cony. 2006.**
Gênero: Crônica (Carlos Heitor Cony)
Fundamentação teórica: teoria da crônica;
Metodologia: Análise livro didático

2. **Diná Menezes da Silveira. Leitura de Poesia: uma experiência na alfabetização. 2007.**
 Gênero: Poesia infantil
 Fundamentação teórica: Estética da recepção
 Metodologia: Experiência em sala de aula (Educação infantil)
3. **Kléber José Clemente dos Santos. O balé dos canibais. 2007.**
 Gênero: Conto (Moacyr Scliar)
 Fundamentação teórica: Teoria do conto e Estética da recepção
 Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)
4. **Rute Pereira Alves de Araújo. A recepção da leitura literária: uma experiência com livros da coleção Literatura em minha casa. 2007.**
 Gênero: Narrativa (infanto-juvenil)
 Fundamentação teórica: Estética da recepção. Teoria da narrativa para criança;
 Metodologia: Experiência em sala de aula (Fundamental Séries Iniciais)
5. **Raquel Brito de Lucena. Entre boneca, rosas e retalho da vida: recepção de Lobato na sala de aula. 2008.**
 Gênero: Conto (Monteiro Lobato)
 Fundamentação teórica: Teoria do conto Estética da recepção
 Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)
6. **Janaína da Conceição Jerônimo Lira. Cordel na comunidade: formando leitores entre o riso, o silêncio e o encantamento. 2008.**
 Gênero: Literatura de Cordel
 Fundamentação teórica: Estética da recepção; teoria da cultura popular;
 Metodologia: Experiência com comunidade de leitores fora do espaço escolar.
7. **Fernanda Chaves Bezerra de Moura. Brincando com a bicharada: a leitura de sextilhas e folhetos no ensino fundamental 1. 2009.**
 Gênero: Literatura de Cordel para crianças
 Fundamentação teórica: Estética da recepção, Cultura Popular Literatura de cordel e ensino.
 Metodologia: Experiência em sala de aula (Fundamental Séries Iniciais)
8. **Evaldo da Mota Silveira. A poesia de Manuel Bandeira em livros didáticos de literatura do Ensino Médio. 2009.**
 Gênero: Poesia (Manuel Bandeira) Análise da poesia em livro didático
 Fundamentação teórica: Estudos sobre Ld, crítica literária, teoria da poesia
 Metodologia: Análise livro didático
9. **Alyere Silva Farias. Encontro com Lalino e Cancão: estranhamentos e parencas na vivência do texto literário em sala de aula. 2010.**
 Gênero: Literatura de cordel (Leandro Gomes de Barros) e Conto (Guimarães Rosa)
 Fundamentação teórica: Literatura de cordel, teoria do conto, literatura comparada, crítica literária.
 Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)
10. **Ana Paula Sousa Silva. Entre brincadeiras, natureza e canções: recepção de poemas infantis de Cecília Meireles. 2010.**

Gênero: Poesia infantil (Cecília Meireles)
Fundamentação teórica: Teoria da Poesia infantil; Estética da Recepção
Metodologia: Experiência em sala de aula (Fundamental Séries Finais)

11. Caroline Mabel Macedo Santos. Metalinguagem e ensino: vivência com poemas de Ferreira Gullar. 2010.

Gênero: Poesia (Ferreira Gullar)
Fundamentação teórica: Teoria da poesia, Metalinguagem, Estética da recepção;
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

12. Luciana Maria Moura Rodrigues. Leituras e leitores de “Corações solitários” – alternativas para a abordagem do conto em sala de aula. 2012.

Gênero: Conto (Rubem Fonseca)
Fundamentação teórica: Estética da recepção; Teoria do conto;
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

13. Aline Muniz Alves. O poema infantil em livros didáticos do ensino fundamental nas últimas três décadas. 2012.

Gênero: Poesia em livros didáticos
Fundamentação teórica: Teoria da poesia; Poesia e ensino; estudos sobre análise de livros didáticos;
Metodologia: Análise comparativa do modo de abordagem dos poemas.

14. Verucci Domingos de Almeida. A face otimista da poesia de Augusto dos Anjos. 2012.

Gênero: Poesia (Augusto dos Anjos)

Fundamentação teórica: Teoria da poesia. Cânone literário, estética da recepção;
Metodologia: Análise livro didático e Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

15. Luzia Rita Nunes de Lira. A sátira em Leandro Gomes de Barros: uma experiência com alunos do 3º ano do Ensino médio. 2012.

Gênero: Literatura de Cordel (Leandro Gomes de Barros)
Fundamentação teórica: Teoria da sátira; estética da recepção, teoria da cultura popular;
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

16. Patrícia de Sousa Farias. Poesia, ensino e formação de professores da educação básica: vivência com vozes da lírica feminina. 2013.

Gênero: Poesia (Alice Ruiz, Adélia Prado e Maria Lúcia Dal Farra)
Fundamentação teórica: Formação de professor; teoria da poesia, estética da recepção.
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

17. Viviane Morais de Caldas Gomes. A Recepção da Literatura Clássica Grega: a leitura da tragédia. 2014.

Gênero: Literatura dramática (Sófocles)
Fundamentação teórica: Teoria da tragédia grega, estética da recepção;
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

18. José Wesley Barbosa de Lima. Que Poesia é Essa: a recepção dos poemas de Paulo Leminski por estudantes de Letras. 2014.

Gênero: Poesia (Paulo Leminski)

Fundamentação: Teoria da poesia; Estética da recepção; Metalinguagem, crítica literária;
Metodologia: Experiência em sala de aula (Graduação de Letras)

19. Hadoock Ezequiel Araújo de Medeiros. De Calça Curta e Chinela: Antônio Francisco na sala aula. 2014.

Gênero: Literatura de Cordel (Antonio Francisco)
Fundamentação teórica: Estética da recepção, Cultura popular, literatura de cordel e ensino
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio) cf: ensino médio ou fundamental;

20. Laysa Cavalcante Costa. A recepção de poemas e narrativas de Adélia Prado por alunos do EJA. 2015.

Gênero: Poesia e Prosa (Adélia Prado)
Fundamentação teórica: Estética da recepção; teoria da narrativa e da poesia;
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio – EJA)

21. Gabriela Santana de Oliveira. A Recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no Ensino Médio. 2015.

Gênero: Poesia (Sérgio de Castro Pinto)
Fundamentação teórica: Crítica literária, teoria da poesia, estética da recepção;
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio - EPub)

22. Marília de Almeida e Bueno. “LER É DANÇAR”: UM OLHAR SOBRE A RECEPÇÃO DE LEITURA DE POESIA COM CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL. 2015

Gênero: Poesia infantil
Fundamentação teórica: Teoria da poesia; teoria da perfor-

mance; estética da recepção;
Metodologia: Experiência de sala de aula: (Ensino fundamental)

23. Francly Izabelly Oliveira Macedo. Poesia de autoria feminina para mulheres em privação de liberdade. 2016.

Gênero: Poesia
Fundamentação teórica: Estética da recepção; Educação prisional; Poesia lírica;
Metodologia: Experiência de leitura com mulheres em privação de liberdade – Presídio de Campina Grande.

24. Marivaldo Omena Batista. A poesia de Alice Ruiz: entre a prática da leitura e a recepção. 2016.

Gênero: Poesia (Alice Ruiz)
Fundamentação teórica: Estética da recepção; teoria da poesia;
Metodologia: Experiência em sala de aula (Ensino Médio)

SOBRE OS AUTORES

Bruna Maria de Sousa Santos é mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba. Foi aluna de mobilidade internacional no mestrado de Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade de Coimbra, Portugal. Está vinculada ao grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, cadastrado no CNPq. Possui experiência em Análise do Discurso e Linguística Aplicada.

Bruno Alves Pereira é professor de Língua Portuguesa e Linguística no Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba. Licenciado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de Campina Grande e Mestre em Linguagem e Ensino pela mesma instituição. Atualmente, cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais/Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPG), no período 2005-2008, professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no período 2009-2013, e professor de Língua Portuguesa na Texas Tech University (Lubbock, Texas) no programa Foreign Language Teaching Assistant (FULBRIGHT/CAPES), no período 2013-2014. Realiza pesquisas na área da Linguística Aplicada.

Denise Lino de Araújo é professora associada da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, onde atua como docente na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Tem formação em Linguística Aplicada, numa vertente mestiça e indisciplinar, construída no Pós-doutorado em Educação, feito no GECC FAE/UFMG, 2012-2013; no Doutorado em Educação, USP 2004; no Mestrado em LA, pela Unicamp, em 1995; na Especialização em LA pela PUC MG, em 1993, e na graduação em Letras/Português, pela UFPB em 1991. Seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão têm como foco o ensino de português como língua materna, em especial no Ensino Médio, a transposição didática, currículo, os objetos de ensino e a formação de professores de Português. Em função desses temas orienta pesquisas de mestrado e doutorado. Idealizadora e coordenadora do Projeto de ensino ENEM na PALMA da MÃO. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e do GT da ANPOLL Ensino e a Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – UFCG.

Eliete Correia dos Santos está cursando Pós-doutorado em Educação Contemporânea pela UFPE - PNPd-CAPES. Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Concluiu o doutorado sanduíche (Estágio Avançado de Doutoramento), na Universidade do Porto - PT, na interface com o Curso de Ciência da Informação e Linguística. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Atualmente é professora da Universidade Estadual da Paraíba - do Curso de Arquivologia. Tem

experiência na área de Linguística, Tecnologias Educacionais e Arquivologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguagem e Arquivologia, tecnologias educacionais, gêneros acadêmicos, transposição didática, letramento. No momento, seu objeto de dedicação e estudo é a produção escrita dos gêneros acadêmicos com ênfase nos estudos bakhtinianos. O realce de pesquisa e extensão está no campo da Arquivologia e Linguística, no desenvolvimento do Projeto SESA (Seminários de Saberes Arquivísticos), cujo trabalho é realizado em cooperação acadêmica internacional com a Universidade do Porto, Universidade de Coimbra e o Instituto Politécnico do Porto. Líder do grupo de pesquisa Arquivologia e Sociedade - GPAS cuja linha de pesquisa é Arquivo, Linguagem e Memória. Também é membro do Grupo de Pesquisas em Linguística Enunciativa e Sócio-Interacional - GPLEI, atuando na linha Linguagem, ensino e tecnologia.

Elizabeth Maria da Silva possui graduação em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), mestrado em Linguagem e Ensino pela UFCG e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora nível adjunto II da UFCG, onde atua tanto na graduação, quanto na pós-graduação, e membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, na linha de pesquisa Língua(gem) em contexto de ensino de português. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em leitura e produção de textos, desenvolvendo pesquisas principalmente sobre os seguintes temas: práticas de leitura e escrita

em contextos acadêmicos, letramentos acadêmicos, concepções de ensino de escrita, gêneros acadêmicos escritos.

Jhuliane Evelyn da Silva é doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem. Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, linha de pesquisa Ensino de Línguas Estrangeiras. Graduada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas no Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Participou do Programa Fulbright Language Teacher Assistant no ano 2015-2016 com bolsa Capes/Fulbright na Brown University, EUA. Atualmente participa dos Grupos Identidade e Leitura e Formação de Professores em Línguas Estrangeiras na UFPR. Possui experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Letramento crítico de viés pós-estruturalista, Formação de professores, Ensino de Inglês, Pós-modernidade.

José Edilson de Amorim fez graduação em Letras - Licenciatura Plena - na Universidade Federal da Paraíba (1979); realizou Mestrado em Letras na UFPB (1989), na Área de Concentração em Literatura Brasileira, e cursou o Doutorado em Letras na mesma instituição e na mesma área de Concentração (1998). Professor da UFPB desde 1983, atualmente é professor associado da Universidade Federal de Campina Grande, com atuação na Unidade Acadêmica de Letras, onde dá aulas de Literatura

e desenvolve atividades de pesquisa com os seguintes temas: literatura e sociedade; leitura do texto literário: análise e interpretação; Machado de Assis e o século XIX no Brasil; literatura regionalista (Graciliano Ramos e José Lins do Rêgo entre outros autores brasileiros).

José Hélder Pinheiro Alves possui graduação em Letras - Faculdades Integradas de Uberaba (1983), Mestrado em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (1992), Doutorado em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (2000) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professor Titular em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande, PB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, poesia, literatura infantil e literatura de cordel. É membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL.

Josilene Pinheiro-Mariz possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa (curso do qual foi coordenadora de no-

vembro de 2012 a janeiro de 2016) e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literaturas de Língua Francesa, atuando principalmente nas seguintes áreas: Estudos da relação entre língua e literatura, confluindo para literatura comparada e interculturalidade; literaturas francófonas e africanas; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna; intercompreensão de línguas românicas; didática de línguas e ensino de FLE (crianças e adultos). É tutora do PET-Letras desde julho de 2012.

Lizemanuelle da Cruz Silva é mestranda do programa de Pós-Graduação em Ensino e Linguagem pela Universidade Federal de Campina Grande. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia - habilitação em Supervisão Escolar (2008) e Licenciatura em Letras - habilitação em Língua Portuguesa (2012) pela Universidade Estadual da Paraíba; e Pós-Graduação em Novas Tecnologias da Educação (2013) pela Universidade Estadual da Paraíba.

Marcelo Medeiros da Silva é doutor em Letras, área de concentração em Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (2011), mestre em Linguagem e Ensino, área de concentração Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura, pela Universidade Federal de Campina Grande (2006), especialista em Literatura e Estudos Culturais (2005) e graduado em Letras (2004) pela Universidade Estadual da Paraíba. Professor do Programa de pós-graduação em Formação de Professores

da Universidade Estadual da Paraíba e do curso de Letras do campus VI da UEPB. Foi coordenador do Curso de Letras do Campus VI, diretor do Centro de Ciências Humanas e Exatas. Atualmente, é coordenador de área do PIBID-Língua Portuguesa na cidade de Monteiro. Desenvolve pesquisas voltadas para os seguintes temas: mulher e literatura, escritoras oitocentistas, literaturas não-canônicas, representações de gênero e de sexualidades, ensino de literatura, formação de leitores e formação de professores.

Márcia Cassiana Rodrigues da Silva é graduada no curso de Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Durante a graduação atuou como monitora da disciplina Teoria da Narrativa, por dois anos consecutivos, participou como bolsista do projeto de iniciação científica Palavras de criança: o leitor e seus pressupostos na narrativa infante-juvenil. Atualmente é aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, linha de pesquisa Literatura e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande.

Márcia Tavares Silva possui licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Professora Adjunto III da Universidade Federal de Campina Grande. Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da mesma universidade. Tem experiência na área de Literatura atuando principalmente nas seguintes áreas: Literatura Infantil e juvenil, ilustração do livro infantil, Literatura no ensino infantil e fundamental.

Marco Antônio Margarido Costa é doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), com estágio na Universidade de Wisconsin-Madison (EUA). Realizou pesquisa de pós-doutorado na FFLCH e na Universidade de York, Toronto (Canadá). Atualmente é professor na Graduação e na Pós-Graduação da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Realiza pesquisas em Linguística Aplicada, em especial, na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Análise de Discurso, Formação de Professores de Língua Inglesa e Letramentos. Participa do Projeto Nacional Letramentos: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia, vinculado à Universidade de São Paulo e é membro do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade” (CNPq/UFCG).

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo possui graduação em Letras pela Universidade Regional do Nordeste, Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Doutorado e Estágio pós-doutoral em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente no ensino e na orientação de pesquisas sobre ensino de língua materna, formação de professor e análise de material didático. Participa do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. É membro do conselho editorial da coleção Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, do conselho editorial da

revista Leia Escola do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e ensino da UFCG e da Revista Brasileira de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da UFMG. Tem publicado capítulos de livros, artigos em periódicos e em anais de eventos nacionais e internacionais.

Maria de Fátima Alves possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1988), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1999) e doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Atualmente é professora adjunto I da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, interação e ensino, leitura, léxico, gêneros textuais e formação docente.

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega possui doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atua como professora da Graduação em Letras e da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nas seguintes áreas: mitologia, lirismo moderno, literatura infantil e metodologia do ensino de literatura. Atualmente é líder do grupo de pesquisa “Abordagens de textos literários na escola”. Coordena os projetos de pesquisa “Recursos expressivos e caráter renovador do lirismo brasileiro moderno” e “O ensino de literatura e o desempenho dos vestibulandos na resolução de questões discursivas da UFCG”. Tem artigos publicados em periódicos especializados e coorganizou os livros: Literatura:

da crítica à sala de aula (Ed. Bagagem, 2006) e Cartografia da Violência: ensaios comparativos (Ed. Idéia, 2008).

Marina Macedo Santos Martins possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Mestrado em Linguagem e Ensino pela mesma universidade (UFCG). Tem experiência na área de Literatura, tendo como ênfase o trabalho com narrativas.

Naelza de Araújo Wanderley possui graduação em Licenciatura plena em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos (1992), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação Francisco Mascarenhas/UFPB (1996), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001), doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2005) e pós-doutorado na área de Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Atualmente, é professora da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura colonial, Literatura Portuguesa - período medieval; Literatura de cordel, Literatura e ensino, Metodologia da Pesquisa.

Neide Cesar Cruz é professora associada IV da Universidade Federal de Campina Grande. Possui Pós-Doutorado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutorado Sandwich na Universidade

de Birmingham, Inglaterra, durante o período de 01 ano como bolsista CAPES (07/2002 - 07/2003), Mestrado em Letras, Especialização em Língua Inglesa e Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, especificamente compreensão e produção oral, e pronúncia do inglês. Tem trabalhado principalmente com os seguintes temas: aquisição de língua inglesa; inteligibilidade da pronúncia do inglês falado por brasileiros; inglês língua franca; compreensão e produção oral de professores em formação inicial.

Phillipe Pereira Borba de Araújo é professor da educação básica na rede pública do estado da Paraíba e Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Atuou como professor substituto na Unidade Acadêmica de Letras da UFCG de 2016 a 2018. Graduado em Letras/Inglês pela UFPE, trabalhou como professor-pesquisador bolsista da CAPES no Núcleo de Línguas Idiomas sem Fronteiras da UFPE. Foi laureado em Letras (Licenciatura em Língua Inglesa) em 2015, com nota 9.47. Em 2018, participou do Giramundo Finlândia, tendo estudado sobre o sistema educacional finlandês na Universidade de HAMK, em Hämeenlinna, na Finlândia. Em 2015, foi aluno bolsista do Emerging Leaders in the Americas Program, financiado pelo Governo do Canadá, tendo estudado por um semestre na Mount Royal University, em Calgary. Em 2017 obteve certificação de nível avançado em inglês pela universidade de Cambridge (Listening C1, Reading C2, Speaking C2, Writing C2). Cursou Didática das Línguas Modernas e Linguística Italiana em intercâmbio na Università Roma

Tre (2012), na Itália, obtendo certificação de proficiência em italiano em nível C2 (avançado), reconhecida pelo governo italiano. Em 2013, obteve certificação internacional como aplicador do TOEFL ITP e atuou por três anos como aplicador do TOEFL na UFPE. Suas pesquisas concentram-se nas áreas de Formação de Professores, Multiletramentos, Linguística Aplicada e Argumentação. Participou como voluntário de uma série de projetos de inclusão social da ONG Pró-Cidadania e de outras instituições e divulga sua produção acadêmica em eventos ligados à Educação, ao Ensino de Línguas e Linguística Aplicada. Suas publicações estão disponíveis online e podem ser acessadas através do link: <https://ufcg.academia.edu/PhilipeAraujo>.

Rossana Paulino de Luna é mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Pós-LE) da UFCG. Licenciada em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (2011-2016). Trabalhou como Professora do NuCLI (Inglês sem Fronteiras) da UFCG (2015-2016). Atuou como Monitora bolsista das disciplinas Teoria do Texto Poético e Teoria da Narrativa (2011.2 e 2012.1). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET - Letras) (2012-2015) (CAPES) (MEC/SESu) da UFCG. Seus interesses de pesquisa voltam-se para: i) Estudos da Tradução (tradução audiovisual, tradução intersemiótica e cinema); ii) Literatura comparada.

Sandrelle Rodrigues de Azevedo possui Graduação em Letras pela UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba (2004) e

Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência na área de Literatura, com ênfase em Literatura Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino e literatura infantil e juvenil.

Sinara de Oliveira Branco é professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande, onde atua no Curso de Graduação de Licenciatura em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Unidade Acadêmica de Letras. Possui Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês, com pesquisa na área de Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina (2007), Mestrado em Linguística (2002), também pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC, com pesquisa na área de Tradução, e Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba Campus II (1993), atual Universidade Federal de Campina Grande. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da UFCG de novembro de 2012 a abril de 2017. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e em Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: Tradução e Cultura, Tradução Intersemiótica e Cinema, Didática de Tradução. Foi Conselheira da Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores (SODS) como representante do Centro de Humanidades. Atualmente é Coordenadora de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da UFCG. É líder do Grupo de Pesquisa 'Estudos da Tradução: Teoria, Prática e Formação do Tradutor', do DGP do CNPq. Como pesquisadora, desenvolve e coordena um projeto de pesquisa

financiado pelo PaqTcPB/CEEI/UFMG que envolve Tradução, Semiótica e Tecnologia da Informação. É tradutora de artigos científicos no par linguístico inglês-português e português-inglês.

Vanessa Luciene Pereira da Silva é professora do SESC Centro Campina Grande. Possui Graduação e Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFMG), onde exerceu a função de monitora das disciplinas de Estudos de Oralidade e Escrita e Estudos Linguísticos Contemporâneos; atuou por dois anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e por dois anos no Programa Mais Educação na E. E. E. F. Nossa Senhora do Rosário. Participou, como bolsista da Capes, do Projeto de Pesquisa Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividades de Linguagem (NS), no campo da Linguística Aplicada, com ênfase nas Tecnologias de Informação e Comunicação e Ensino de Língua Portuguesa.

Washington Silva de Farias possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1991), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: constituição e representação discursiva de sujeitos e sentidos; discurso, memória e identidades; discurso, educação e ensino.

Williany Miranda da Silva é professora Associada IV da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e atua na área de Linguística, com ênfase em Leitura e Produção de Textos, destacando-se os seguintes temas: materiais didáticos, ambientes digitais, concepções de ensino, formação docente, livro didático, escrita e oralidade. Com estágio de pós-doutoramento concluído pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013), atualmente desenvolve projetos de pesquisa; envolvendo tecnologias, linguagens, gêneros textuais orais e escritos e atuação docente, com orientações tanto na pós graduação quanto na graduação, em programas PIBIC e PIBID- Letras, em que atuou como coordenadora do subprojeto PIBID-LETRAS, de 2016-2018. Membro do grupo de pesquisa Teorias da linguagem e ensino, na linha de pesquisa Língua(gem) em contexto de ensino de português.

Formato 15x21 cm
Tipologia Adobe Garamond Pro
Nº de Pág. 443

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

