

Elizabeth Maria da Silva
(organizadora)

**PROJETO DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE:
PRODUÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO**



Elizabeth Maria da Silva

Organizadora

**PROJETO DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE:
PRODUÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO**



Campina Grande, PB
2021

P964	Projeto de pesquisa na universidade : produção, análise e reflexão / Elizabeth Maria da Silva (Organizadora.). - Campina Grande, 2021. pdf. ISBN 978-65-86302-31-8 Referências. 1. Pesquisa. 2. Metodologia da Pesquisa. 3. Projeto de Pesquisa. I. Silva, Elizabeth Maria da. II. Título.
	CDU 167

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA ITAPUANA SOARES DIAS CRB-15/93

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFG
editoradaufcg@gmail.com

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 UFG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto Gráfico

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)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

REGINA CELI MENDES PEREIRA

APRESENTAÇÃO

ELIZABETH MARIA DA SILVA

CAPÍTULO 1

PESQUISA-AÇÃO ENQUANTO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

17

DILMA PRATA CONSERVA

CAPÍTULO 2

DA EXPERIÊNCIA DOCENTE À SELEÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO: COMO DEFINIR UM OBJETO DE ESTUDO?

35

ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE

CAPÍTULO 3

A (RE)ESCRITA DO PROJETO DE PESQUISA COMO UM PROCESSO REPRESENTACIONAL DA (DES) CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

53

PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA

PREFÁCIO

CAPÍTULO 4

“ESSE TEXTO É MEU?”: UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIFERENTES VOZES NO PROCESSO DE (RE)ELABORAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

77

JEREMIAS LUCAS TAVARES

CAPÍTULO 5

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA COMO PROCESSO DE AMADURECIMENTO DO TEXTO E DO PESQUISADOR

95

THAMÍRIS SÂMIA SILVA SANTOS

CAPÍTULO 6

PROCESSO DE DELIMITAÇÃO DE ELEMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

111

FRANCISCO GABRIEL CORDEIRO DA SILVA

OS AUTORES

Costumo dizer que receber o convite para prefaciar um livro é sempre uma alegria dupla. Em primeiro lugar, por significar um gesto de confiança e reconhecimento em/de nossa leitura; em segundo lugar, por nos proporcionar um lugar privilegiado em ter acesso ao livro, antes que este seja apresentado ao grande público. Digamos que o papel do prefaciador de um livro seja o do leitor dos bastidores, com a diferença de que, ao contrário da encenação de uma peça, no palco do teatro, quando o livro chega às nossas mãos, a performance já foi realizada e os autores já protagonizaram sua trama discursiva e interpretativa.

No caso deste livro, e de outros já prefaciados por mim, que relatam e discutem práticas de letramento acadêmico, a alegria só aumenta, além de ser dupla, triplica-se, já que tenho me dedicado ao tema nos últimos dez anos, no âmbito das ações do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)¹ e das pesquisas realizadas no Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq) e, assim, o compartilhamento dessas experiências proporciona necessárias interlocuções e grandes aprendizados. E o que dizer, então, quando essas experiências se situam em um contexto de ensino-aprendizagem que implicam, simultaneamente, as dimensões do letramento acadêmico e do letramento científico, processos tão imbricados e tão importantes no ensino superior?

Todo esse preâmbulo se faz necessário para externar meus agradecimentos à professora Elizabeth Maria da Silva, a quem muito

[1]. CAPES – PNPd – Processo nº 23038.007066/2011-60

admiro como profissional, e parabenizá-la por esse belo trabalho, que se perpetua agora em livro, promovido nas disciplinas de Tópicos de Pesquisa no curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande (PB).

O contexto de uma disciplina que apresenta e discute os fundamentos de metodologia de pesquisa voltados para a elaboração de projetos não poderia ser, portanto, mais favorável à promoção da articulação necessária entre a teorização sobre o que fundamenta conceitualmente o processo de investigação científica e a dimensão textual-discursiva, que dá materialidade às práticas de letramentos situados.

Nesse sentido, PROJETO DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE: PRODUÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO desconstrói a visão equivocada de que projetos apresentados no período de seleção e ingresso nos cursos de pós-graduação estejam finalizados. Esses projetos, como todo e qualquer texto, só estão prontos na medida em que cumprem uma etapa inicial do percurso formativo do candidato. Ao mesmo tempo, o livro põe em evidência o processo contínuo que engendra a elaboração de um projeto de pesquisa, pleno de idas e vindas, desvelando que, também na pós-graduação, os recém-ingressos precisam vivenciar mediações formativas com um par mais experiente, no caso, o professor da disciplina, e compreender melhor as singularidades do gênero.

Assim, os seis capítulos que compõem este livro perpassam desde o momento inicial gerador de uma postura crítica e reflexiva constitutiva do professor pesquisador, de quando se percebe a emergência de um objeto de pesquisa, até chegar à etapa em que essas compreensões e percepções passam a ser construídas, linguística e discursivamente. Nessa construção, orquestrada a muitas vozes, a mediação formativa estabelecida pelo par orientando-orientador é um elemento desen-

cadeador de desenvolvimento do pesquisador e amadurecimento na percepção dos elementos constitutivos de um projeto investigativo.

Retorno, portanto, à metáfora dos bastidores da escrita, usando-a, aqui, com um sentido outro, que valoriza o que não está visível, mas inferível pela riqueza dos debates e reflexões aqui conduzidas e proporcionadas pelas experiências em sala de aula, constituídas por diferentes diálogos teóricos. Isso só vem reforçar a perspectiva da didática da escrita no ensino superior, porque a proficiência escrita não é um *a priori*, mas se desenvolve nas práticas de ensino-aprendizagem e evolui sempre, continuamente.

Encerro este texto com um poema de minha autoria, motivado pela reflexão acima lançada, e com um convite ao leitor deste prefácio para adentrar não mais os bastidores deste livro, mas o palco onde se desenvolvem as cenas de aprendizagem e de conhecimento sobre a escrita acadêmica.

EVOLUÇÃO

as coisas grandes não nascem prontas
são vindas em sementes
embrulhadas em papel de vir a ser
pra que pressa?
deixai desenvolver
mas fazei por onde

a educação e a vida têm dessas coisas

REGINA CELI MENDES PEREIRA
João Pessoa, 07/07/2020.



REGINA CELI MENDES PEREIRA

é doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005) e docente permanente no PROLING/UFPE. É bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq, líder do GELIT, coordenadora do ATA, membro do grupo Análise da linguagem, trabalho e suas relações (ALTER) da Universidade de São

Paulo (USP), integrante do GT Gêneros textuais-discursivos da ANPOLL, editora da Revista *Prolíngua* e coordenadora da sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita no Brasil. Organizou os livros *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos* (2009), *Ações de Linguagem: da formação continuada à sala de aula* (2010), *Entre Teorias e Práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português* (2011), *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita* (2012), *Ateliê de Gêneros Acadêmicos* (2014), entre outras obras.

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de intensas e produtivas discussões realizadas em disciplinas voltadas para a metodologia de pesquisa – Tópicos de Pesquisa em Linguística I e II –, ministradas pela organizadora da obra no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. Um dos principais focos dessas discussões foi a (re)elaboração do projeto de pesquisa de mestrando(as). Para tanto, fundamentada teórica e metodologicamente na articulação entre abordagens de ensino de escrita – Habilidades de Estudo, Socialização Acadêmica e Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998)¹ –, a sequência das aulas foi conduzida a partir de um diálogo reflexivo, não apenas sobre o que se espera do planejamento de uma pesquisa, com base em referências na área, mas também sobre as próprias escolhas feitas pelos estudantes no processo de produção dos seus projetos.

A “saga” da delimitação dos elementos que constituem o projeto – objeto de investigação, problema de pesquisa, justificativas, objetivos gerais e específicos, fundamentos teóricos e metodológicos, cronograma – atrelada ao convite constante à reflexão sobre as escolhas realizadas, as intenções delineadas e os porquês de fazê-lo marcaram de tal forma os pós-graduandos que estes ficaram motivados a compartilhar com outros estudantes, de graduação e de pós, como foram suas

[1]. LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

experiências com a elaboração do seu projeto: surgimento, desafios, dúvidas, entraves, avanços, reflexões...

No entanto, não se trata de simples relatos, embora aprendamos muito com as experiências compartilhadas por cada autor. Além de socializarem como surgiram seus projetos de pesquisa (em contextos bem variados), os autores exploram, ora direta, ora indiretamente, elementos essenciais de um projeto, com base em literatura especializada, a partir de uma análise crítica e reflexiva das escolhas que eles mesmos fizeram no decorrer do processo de escrita e reescrita do texto. Para tanto, alguns deles analisam versões dos seus projetos, permitindo ao leitor ter acesso a dados reais que ilustram o aprimoramento paulatino dessas versões. Outros, por sua vez, refletem mais diretamente sobre sua constituição enquanto professores-pesquisadores. São capítulos muito ricos que oferecem subsídios para quem pretende escrever um projeto dessa natureza.

A obra é constituída por seis capítulos produzidos por quem estava diretamente envolvido com a produção do gênero em tela: os próprios estudantes de pós-graduação. No primeiro, intitulado “Pesquisa-ação enquanto instrumento de investigação e reflexão da prática docente”, Dilma Prata Conserva caracteriza essa tipologia de pesquisa como um meio de investigação da prática docente, bem como explicita formas de planejá-la e de gerar dados, sob um olhar reflexivo. (KEMMIS, 2009; THIOLENT, 2011; BURNS, 2015). A autora resgata um pouco de sua vivência como professora de língua inglesa, traz ponderações acerca do professor reflexivo e pesquisador (ALARCÃO, 2011; MORAN, 2018), além de explicitar as razões que a levaram a desenvolver uma pesquisa-ação com foco na sala de aula invertida, um modelo híbrido de ensino (BERGMAN; SAMS, 2016). Aborda, também, o planejamento e os instrumentos de geração de dados recorrentemente adotados nessa tipologia de pesquisa, culminando com algumas concepções acerca de um professor pesquisador.

No segundo capítulo, intitulado “Da experiência docente à seleção de pós-graduação: como definir um objeto de estudo?”, Ana Beatriz Miranda Jorge descreve e explica como uma experiência de ensino pode se tornar um objeto de investigação para o professor de Línguas Estrangeiras (LE). Partindo de um histórico de diferentes contextos de ensino durante sua graduação, a autora aponta os motivos e a relevância de realizar, após a graduação, um curso internacional profissionalizante de professores de inglês como LE em outro país. Essa experiência, posteriormente, protagonizou uma proposta de pesquisa para uma pós-graduação. A autora apresenta, portanto, reflexões sobre o professor pesquisador (ANDRÉ, 1995; MOREIRA; CALEFFE, 2006), a delimitação do tema e do problema de uma pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999; SERRANO, 2011) e como esse processo de elaboração de projeto de pesquisa pode ser uma forma de o professor praticar a docência reflexiva, principalmente no que concerne a uma formação continuada.

No terceiro capítulo, intitulado “A (re)escrita do projeto de pesquisa como um processo representacional da (des)construção do objeto de investigação”, Paulo Ricardo Ferreira Pereira, ancorado na perspectiva das representações sociais (MOSCOVICI, 2007), retrata a representação do objeto de investigação em dois momentos: no projeto de pesquisa submetido a um programa de mestrado e na reescrita desse projeto após seu vínculo ao programa. O autor reflete sobre a (des)construção do objeto de investigação durante o processo de (re)elaboração do projeto de pesquisa, destacando os olhares de pessoas da área de estudo como determinantes para o estabelecimento de “novas” representações. Ao compreender esse processo como constitutivo para a formação do pesquisador, ele reitera a necessidade de sermos maleáveis e receptivos ao olhar do outro, pois entende que nós não somos seres fixos e imutáveis, então o nosso sistema representacional também não deveria ser.

No quarto capítulo, intitulado “‘Esse texto é meu?’: uma reflexão sobre as diferentes vozes no processo de re(elaboração) de projeto de pesquisa”, Jeremias Lucas Tavares promove uma reflexão acerca das diversas vozes que estão envolvidas no processo de re(elaboração) do projeto de pesquisa. Neste capítulo, procura depreender quais são as vozes que estão presentes na escrita acadêmica, para além da voz do próprio escritor e dos autores selecionados como base teórica – vozes discutidas por Zavala (2009) como coexistentes em um texto acadêmico. O autor discute especificamente a re(elaboração) do seu projeto de pesquisa durante uma disciplina de pós-graduação e sobre como essa re(elaboração) foi influenciada por outras vozes, excetuando-se a do autor e a dos teóricos: a da orientadora, a da professora da disciplina Tópicos de Pesquisa I e II e as dos colegas de classe. Jeremias passa a descrever cada uma dessas vozes e exemplificar como o ajudaram a construir o seu projeto. Por fim, o autor reflete sobre a importância de todas essas vozes na escrita acadêmica, retomando a pergunta inicial de seu capítulo: “Esse texto é meu?”.

No quinto capítulo, intitulado “A construção do projeto de pesquisa como processo de amadurecimento do texto e do pesquisador”, Thamiris Sâmia Silva Santos, a partir de uma autorreflexão, analisa como as circunstâncias de (re)escrita de seu projeto de pesquisa ocasionaram-lhe vivências oportunas para o aperfeiçoamento do texto escrito e para o seu crescimento enquanto pesquisadora. Para tanto, fundamentada em discussões sobre metodologia científica (LAVILLE; DIONNE, 1999; MOREIRA; CALEFFE, 2008; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; SERRANO, 2011), compara três versões do projeto de pesquisa das quais os elementos título, problema de pesquisa, objeto de investigação e, conseqüentemente, o tipo de pesquisa são explorados. Tal processo comparativo foi oportunizado a partir de duas experiências (reprovação x aprovação) vivenciadas em processos seletivos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), as

quais lhe permitiram testemunhar a afirmativa de Santos (1987, p. 50) de que “todo conhecimento é autoconhecimento”.

No último capítulo, intitulado “Processo de delimitação de elementos do projeto de pesquisa”, Francisco Gabriel Cordeiro da Silva analisa o processo de delimitação de elementos contidos em seu projeto de pesquisa, quais sejam: título, objeto de estudo, pergunta de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, à luz de alguns autores da área de metodologia da pesquisa, tais como Laille e Dionne (1999), Moreira e Caleffe (2008), Motta-Roth e Hendges (2010), Serrano (2011), dentre outros. O autor aborda esse processo analisando tais elementos a partir de quatro esquemas das versões do seu projeto, sendo o primeiro o que foi submetido à seleção de mestrado e o último, concernente ao projeto finalizado. O autor chama atenção para o fato de que esse processo de delimitação é recursivo e não linear. Além disso, salienta que as várias vozes (oriundas do professor orientador, das sugestões teórico-metodológicas de autores, da professora de uma disciplina de pós-graduação, dos colegas de turma e de um avaliador de um evento acadêmico) perpassaram, constantemente, pela ponderação do que seria pertinente ou não à sua proposta investigativa.

Agradeço aos(às) autores(as) pelo singelo convite para organizar este livro. Foi muito gratificante acompanhar o passo a passo de cada um(a) no processo de escrita e reescrita dos capítulos. Aprendi bastante com as experiências relatadas e analisadas. Emocionei-me com os sonhos e as histórias de dedicação e superação, regadas pelo exercício de humildade, tão essencial em nossa vida acadêmica e pessoal. Prossigam! Tragam-nos outros aprendizados...

ELIZABETH MARIA DA SILVA



ELIZABETH MARIA DA SILVA
Graduada em Letras – Língua Portuguesa, mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é Professora Adjunto III da UFCG, onde atua na graduação e na pós-graduação, e membro do Grupo de Pesquisa

Teorias da Linguagem e Ensino. Desenvolve pesquisas, principalmente na área de Linguística Aplicada, sobre os seguintes temas: práticas de leitura e escrita em contextos acadêmicos, letramentos acadêmicos, concepções de ensino de escrita, gêneros acadêmicos. Em relação à produção acadêmica, tem publicado livros, capítulos de livros, artigos em periódicos nacionais e internacionais e em anais de eventos nacionais e internacionais.

CAPÍTULO 1

PESQUISA-AÇÃO ENQUANTO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

DILMA PRATA CONSERVA¹

Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos.

(José Moran, 2018)

Sou formada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Portuguesa, pelas Faculdades Integradas de Patos–FIP, hoje, Centro Universitário de Patos–UNIFIP. Terminei o meu curso no ano de 1994. Sempre tive muita afinidade com a Língua Inglesa e

[1]. ORCID: 0000-0001-9050-4138. A pesquisa de mestrado da referente autora, intitulada *Implicações epistemológicas e metodológicas da sala de aula invertida para o ensino de língua inglesa*, é vinculada ao projeto de pesquisa *A formação de professores de inglês no contexto da pós-modernidade* e está sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (ORCID: 0000-0002-5282-2618).

por isso optei por lecioná-la. Quando ingressei no curso de Letras, já estudava em uma escola de idiomas e, após dois anos que havia começado meu curso superior, comecei a ensinar Inglês na mesma escola de idiomas onde eu estudava. Foi um momento desafiador, pois me encontrava com a responsabilidade de ensinar e aprender como ensinar, simultaneamente.

O ensino de uma língua vai muito além do fato de saber falar o idioma, embora seja fundamental. Cada vez mais eu me convencia de que todas as teorias vistas na faculdade eram extremamente necessárias. Porém, não bastava apenas conhecê-las, eu precisava aplicá-las. Esse sempre foi meu pensamento.

Com o passar dos anos, surgiram novas oportunidades para atuar em outros contextos de ensino, tais como nas séries do Ensino Fundamental I e II, no Ensino Médio e Superior. Passado um tempo em que lecionava na faculdade, comecei a ministrar as disciplinas de Prática de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Foi o momento em que eu me senti realmente realizada, pois estava ensinando a língua com a qual me identificava e atuando na formação docente. Hoje continuo ensinando inglês em uma escola de idiomas e também no Ensino Superior.

No período em que as tecnologias digitais começaram cada vez mais a fazer parte do nosso cotidiano, comecei a perceber mudanças nas minhas salas de aula, independentemente da idade de meus alunos. Era notório que as necessidades eram outras e o perfil deles já não era mais o mesmo. Afinal, estamos no século XXI! Mudaram a maneira de aprender, o acesso à informação, a maneira de nos relacionarmos (MONTE MÓR, 2009; MORAN, 2018) e a maneira de construirmos o conhecimento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Tudo está facilmente disponível. As tecnologias digitais invadiram nossas práticas cotidianas e nossas salas de aula. Entretanto, nunca as enxerguei como ameaça e sim como aliadas. Se mudou a maneira de aprender, então eu precisava, mais uma vez, reinventar, transformar

a minha práxis docente. Era perceptível que eu precisava buscar algo que atendesse a essa nova realidade.

Essas percepções me impulsionaram a fazer um mestrado. Estava na hora de entender mais profundamente o contexto vivenciado. Eu sabia que a pesquisa me proporcionaria condições de observar toda a situação com um olhar mais criterioso. Eu sempre tive a convicção de que, se formos abertos a novas possibilidades e desenvolvermos uma postura crítica e reflexiva, seremos capazes de proporcionar mudanças significativas em nossas salas de aula.

A realização de um mestrado sempre foi meu sonho. E ingressar no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, sempre foi meu objetivo, tanto pelas linhas de pesquisa oferecidas no programa quanto pela localização da universidade, que é a mais próxima da cidade onde resido a oferecer uma pós-graduação. Porém, as ocupações e responsabilidades da vida profissional e pessoal foram adiando esse meu sonho. Especializações, planejamentos, capacitações, publicações, tudo parecia tomar todo o meu tempo.

Em 2017, decidi que já tinha adiado demais a minha tentativa de ingressar em um mestrado e me matriculei como aluna especial no PPGLE-UFCG na disciplina de Formação Docente. Foi uma decisão acertada, pois pude me familiarizar com o programa, além de ampliar meus conhecimentos e trocar experiências com os colegas. Na ocasião, tive o prazer de ser aluna do professor Marco Antônio, hoje meu orientador. O que mais chamou a minha atenção nesse profissional foi a ética, a coerência e a responsabilidade com que ele conduz a sua prática docente. Fazer o que se prega! Foi isso que sempre defendi.

Enfim, havia dado o primeiro passo! Após 23 anos da conclusão da minha graduação, me encontrava de volta a uma sala de aula, não como professora, mas como aluna e com muita vontade de aprender, renovar, conhecer novos caminhos e descobrir novas possibilidades.

Essa minha decisão trouxe inúmeras reações. As falas de alunos, amigos e colegas de profissão foram bem diversificadas. Enquanto alguns me parabenizavam pela iniciativa, “Muito bem, vá em frente!”, “Parabéns! Vai ser muito bom!”; outros me surpreendiam com comentários como: “Depois de tanto tempo? Você gosta de sofrer!”, “Mestrado na UFCG? Passar ali é difícil!”, “Mestrado? A essa altura? Para quê?”... O que mais me chocou com essa última indagação é que veio de um colega de profissão. Esse discurso é, de certo modo, preocupante porque transparece comodismo, cansaço, talvez. Parece-me ainda que, na concepção de algumas pessoas, ensinar em uma escola de idiomas não requer as mesmas responsabilidades e exigências de qualquer outra sala de aula, de qualquer outro nível.

Ensinar demanda dedicação, observação, reflexão e ação, independentemente do contexto educacional. Alarcão (2011, p. 44) resalta que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. É essa ideia que me acompanha desde o início da minha formação docente. É essencial conhecer as razões que me levam a tomar determinadas decisões, bem como saber o porquê de cada uma das minhas ações.

Ancorada no entendimento de que a educação é formadora e transformadora, em 2019 fiz a seleção de mestrado referida e, após 27 anos de docência, completados em 2020, consegui realizar o meu sonho. Inspirada nesse contexto, me proponho, no presente capítulo, a caracterizar a pesquisa-ação como um instrumento de investigação da prática docente, bem como a explicitar formas de planejá-la e de gerar dados, sob um olhar reflexivo.

Após esse breve relato sobre mim, apresento, a seguir, dois momentos. No primeiro, explico os motivos que me levaram a desenvolver uma pesquisa-ação. No segundo, focalizo o planejamento e os instrumentos de geração de dados recorrentemente adotados nessa

tipologia de pesquisa. Ressalto que fiz essa divisão apenas por questões didáticas, porque, na minha concepção, esses momentos não se separam, pois estão interligados pela reflexão.

POR QUE ESCOLHI FAZER UMA PESQUISA-AÇÃO?

Desde o início da minha carreira docente, enxerguei o ensino e a aprendizagem como uma via de mão dupla. Entendo que tanto eu quanto meus alunos somos responsáveis por fazer com que esse processo de formação tenha resultados positivos. Compartilhamos saberes, descobrimos caminhos e encontramos soluções juntos. Somos parceiros na construção do conhecimento. É uma parceria que desperta em mim um misto de motivação e desafio. Sinto-me motivada a contribuir para a formação de gerações e, ao mesmo tempo, sinto-me desafiada a ser um agente de transformação.

Sempre tive a convicção de que saber como se dá o processo de aprendizagem é tão importante quanto saber conduzi-lo. Foi esse entendimento que me motivou a desenvolver uma pesquisa-ação. Eu queria ter a oportunidade de refletir juntamente com meus alunos sobre o quê e como mudar, porque entendo que eles também fazem parte desse processo. Então, decidi observar e avaliar a minha própria prática. Tomei essa decisão porque queria participar ativamente desse momento de investigação. Mas o que é uma pesquisa-ação?

A pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20). Nesse sentido, é classificada como pesquisa aplicada, pois pesquisas dessa natureza são definidas como aquelas que “têm por objetivo gerar novos conhecimentos, mas têm por meta resolver

problemas, inovar ou desenvolver novos **processos e tecnologias**” (PAIVA, 2019, p. 11, grifos da autora). Além disso, pode ser desenvolvida individualmente ou por um grupo de profissionais.

Thiollent (2011) esclarece que esse tipo de pesquisa é o resultado do relacionamento de dois objetivos: o objetivo prático, que visa contribuir para a resolução de um problema; e o objetivo de conhecimento, cujo propósito é obter informações difíceis de se conseguir por meio de outros procedimentos, além de aumentar o nosso conhecimento concernente a determinadas situações. Por isso é importante que haja o equilíbrio entre esses dois objetivos, como ressalta o autor. Ele também lembra que a pesquisa-ação não está relacionada apenas à ação. O conhecimento produzido e a experiência adquirida nesse processo farão com que as discussões acerca dos problemas prossigam.

Na pesquisa-ação, o pesquisador tem o difícil papel de agir e avaliar sua própria prática. Como ressalta Burns (2015), essa é uma ação intervencionista na qual os pesquisadores são simultaneamente participantes críticos e pesquisadores da ação. Por esse motivo, é importante que as informações sejam registradas de maneira criteriosa e detalhada, a fim de facilitar o processo de análise e a categorização dos dados.

Kemmis (2009), por sua vez, explica que a pesquisa-ação visa mudar três aspectos: as práticas dos profissionais, a compreensão desses profissionais a respeito de suas práticas e as condições em que essas práticas são desenvolvidas. O autor esclarece que a pesquisa-ação é um processo crítico e autocrítico, cujo objetivo é fazer essas transformações acontecerem através de ações individuais e coletivas. Para ele, mudar nossas práticas significa transformar o que fazemos, transformar nossos entendimentos significa transformar o que pensamos e dizemos, e transformar as condições da prática significa transformar as maneiras como nos relacionamos com os outros, com as coisas e circunstâncias à nossa volta.

Portanto, podemos afirmar que a pesquisa-ação envolve ação, construção de conhecimento, reflexão e transformação das práticas docentes. Porém, transformar exige observação, pois é um ato refletido, consciente e bem planejado. As inovações e as mudanças de prática devem ter um propósito. Importa, e muito, conhecer as razões que nos motivaram a fazer tais mudanças tanto quanto importa saber como fazê-las. Mudar simplesmente por modismo ou para parecer atualizado pode ser catastrófico.

Foi essa consciência que me fez desenvolver uma postura reflexiva, em consonância com ponderações feitas por Moran (2018), trazidas na epígrafe deste capítulo e lembradas a seguir:

Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais mais profundos. (MORAN, 2018, p. 3).

E foi essa postura flexível e reflexiva que me fez perceber que estava na hora de repensar minha prática. Então, comecei a desenvolver uma dinâmica de sala de aula que aproximasse meus alunos o máximo possível da realidade cotidiana. Entre as inúmeras técnicas e modelos de atividades desenvolvidas, estava a inserção das tecnologias digitais em suas mais diferentes formas, como jogos, pesquisas, entre outras.

Não demorou muito para eu perceber que as tecnologias digitais não só influenciavam a minha práxis, mas também contribuíam para o desenvolvimento da aprendizagem e motivação dos alunos. Nas aulas em que eu utilizava alguma ferramenta digital, havia uma reação bastante positiva por parte dos meus alunos, independentemente da idade e/ou nível. Por diversas vezes, ouvi comentários como: “Hoje

a aula foi ótima!”, “As aulas da minha escola deveriam ser assim”, ou ainda, “Adorei a aula, professora!”.

A situação, embora motivadora e positiva, de certo modo me inquietava. Eu sabia que era necessário buscar mais. Eu precisava descobrir as implicações das ferramentas digitais na minha sala de aula, porém, agora, utilizando-as de forma híbrida e por meio da sala de aula invertida, sobre a qual tratarei *a posteriori*. Decidi, então, trabalhar o modelo invertido em duas turmas na escola de idiomas onde leciono, enquanto não ingressava como aluna regular no mestrado. Essa experiência resultou em um relato de experiência² e me deu a certeza de que eu precisava pesquisar mais.

Além do reconhecimento de que as tecnologias digitais estavam cada vez mais influenciando minha práxis e a aprendizagem dos meus alunos, a realização de um levantamento de pesquisas³ contribuiu para a minha decisão de conhecer as implicações epistemológicas e metodológicas da sala de aula invertida para o ensino de inglês. Na ocasião em que fiz esse levantamento, identifiquei que, embora existissem trabalhos explorando a temática de sala de aula invertida, estes eram em maior concentração na área das Ciências Exatas, e aqueles existentes no ensino de idiomas tinham sido desenvolvidos no Ensino Superior.

Sendo assim, não vejo a inquietação com a realidade como algo negativo, muito pelo contrário. Entendo que é o ponto de partida

[2]. O relato de experiência produzido juntamente com meu orientador tem como título: *O ensino de inglês permeado pela proposta de sala de aula invertida: um relato de experiência didática*. Está publicado na revista *ETD-Educação Temática Digital* (ver CONSERVA; COSTA, 2020).

[3]. O levantamento de pesquisas foi realizado entre os meses de agosto e setembro de 2019, na plataforma do Scielo, no banco de teses e dissertações da Capes e no Google Acadêmico.

para a transformação de uma práxis. É como se sinos ecoassem na nossa cabeça nos alertando de que algo precisa ser modificado, ou pelo menos mais cuidadosamente observado. Esse incômodo revela que está na hora de reinventar, visitar teorias e modificar nossa conduta pedagógica. De certo modo, essa inquietação nos faz refletir sobre o problema, traçar um plano de ação, e então colocá-lo em prática.

Essa atitude reflexiva constante é fundamental para o desenvolvimento de uma postura profissional holística e competente. De acordo com Alarcão (2011, p. 50), “a reflexão, para ser eficaz, precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultante e a metodologia de pesquisa-ação apresenta-se com potencialidades para servir este objetivo”. Percebi então que a pesquisa-ação me proporcionaria ter uma melhor compreensão da realidade vivenciada.

Nesta seção, abordei algumas concepções básicas sobre a pesquisa-ação e os motivos que me fizeram fazer tal escolha. Nas subseções a seguir, discorro sobre o planejamento de uma pesquisa-ação e focalizo alguns instrumentos utilizados na geração de dados dessa tipologia de pesquisa, respectivamente.

PLANEJAMENTO DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Toda pesquisa requer organização, planejamento. É preciso traçar um plano de ação, e a pesquisa-ação não é diferente. Burns (2005) esclarece que o foco da pesquisa-ação ocorre simultaneamente na ação e na pesquisa. A ação envolve os participantes em um processo de intervenção planejada, em que as estratégias, os processos ou atividades concretas são desenvolvidos dentro do contexto da pesquisa. Já a pesquisa diz respeito a uma geração sistemática dos dados, que acontece conforme as intervenções planejadas, seguida da análise do que é revelado pelos dados e da reflexão sobre as implicações dos resultados para observação e ação adicionais (BURNS, 2005).

Todavia, Thiollent (2011) esclarece que, na pesquisa-ação, esse planejamento é bastante flexível, diferindo-se dos demais tipos de pesquisa. Ou seja, as fases não são necessariamente seguidas de maneira rígida. O autor também argumenta que:

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível de observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (THIOLLENT, 2011, p. 30).

Nesse mesmo sentido, Burns (2015) afirma que a pesquisa-ação se caracteriza como um movimento dinâmico, de flexibilidade, intercambialidade e reiteração, diferenciando-a assim das abordagens de pesquisas que seguem procedimentos mais previsíveis e preestabelecidos.

Essa fase da pesquisa requer muito cuidado. Tudo precisa ser bem elaborado e muito bem organizado. É nesse momento que traçamos nosso plano de ação. O primeiro passo é definir o problema de pesquisa. Nós precisamos saber o que pretendemos investigar, por que essa investigação é importante (justificativa), além de elaborar os objetivos que pretendemos alcançar. Depois que tudo estiver claramente definido é que teremos condições de planejar como serão as intervenções. É fundamental que as atividades elaboradas estejam em sincronia com os objetivos traçados.

Importa lembrar que, como se trata de uma pesquisa-ação, é interessante que os alunos participem do processo. Eles precisam ser consultados. E assim, juntamente com o professor, encontrarão maneiras de solucionar os problemas encontrados. Refiro-me aos alunos porque investigarei a minha sala de aula. Porém, cabe-me ressaltar que,

dependendo do setor educacional em que a pesquisa será desenvolvida, os participantes poderão, não necessariamente, ser alunos. Tudo dependerá do contexto no qual a pesquisa-ação será desenvolvida.

No caso da investigação que desenvolvo, trabalho com a sala de aula invertida, um modelo híbrido de ensino. Nesse modelo, a explanação do conteúdo feita em sala é enviada antecipadamente para os alunos por meio de vídeos, *podcasts*, etc. Já as atividades de casa são feitas em sala com o acompanhamento do professor (BERGMAN; SAMS, 2016). A pergunta que norteia a minha pesquisa é: quais são as implicações epistemológicas e metodológicas da sala de aula invertida para o processo de ensino de língua inglesa? Os três objetivos específicos propostos são: 1 Identificar processos de construção de conhecimento para o ensino de Língua Inglesa por meio da inserção da metodologia de sala de aula invertida; 2 Analisar como as diretrizes metodológicas que norteiam o conceito de sala de aula invertida acontecem no contexto investigado; 3 Avaliar os impactos na prática docente originados pela mobilização da metodologia de sala de aula invertida.

Foi com base na questão e nos objetivos referidos que planejei a minha pesquisa. Todavia, como se trata de uma pesquisa-ação, logo no primeiro dia planejado para o início da pesquisa, conversei com os alunos acerca do modelo proposto para a investigação e assim, conjuntamente, decidimos onde os vídeos seriam postados. Embora haja um material didático adotado pela escola e o conteúdo programático seja obedecido, ficou acordado que os vídeos trariam tópicos gramaticais e/ou dicas sobre a língua inglesa.

Apenas após esse momento inicial é que comecei a gravação dos vídeos e a elaboração das atividades. Ressalto que as atividades desenvolvidas nas intervenções podem sofrer modificações no decorrer do processo, pois durante toda a investigação há o monitoramento, as observações e a reflexão. Os participantes, nesse caso os alunos, atuam de forma ativa, pois eles também contribuem para essa transformação.

Por esse motivo, precisam ser ouvidos ao longo de toda a pesquisa. Caso algo não esteja dando certo, será necessário um replanejamento, uma reformulação das ações. Como argumenta Alarcão (2011, p. 50), “a pesquisa-ação tem três características importantes: 1 a contribuição para a mudança; 2 o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; e 3 o impulso democrático”.

Mas como monitorar todo esse processo? Quais os instrumentos necessários para que tudo fique sistematicamente registrado? É sobre esses instrumentos de geração de dados que abordo a seguir.

INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa-ação é uma pesquisa de abordagem qualitativa e pode ser desenvolvida em diversas áreas do conhecimento. De acordo com Thiollent (2011, p. 32), a pesquisa-ação é um método que agrega “vários métodos e técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação”. Geralmente, nesse tipo de pesquisa, a geração de dados se dá por meio de questionários, entrevistas, grupos de conversa com os participantes, observações, diários ou notas de campo com comentários reflexivos, gravações em áudio ou vídeo e anotações no próprio plano de aula (THIOLLENT, 2011; BURNS, 2015).

A elaboração e a aplicação de questionários podem ser feitas, por exemplo, pelo Google Forms, que é uma maneira bem prática e atrativa. Este foi inclusive o instrumento que utilizei após um mês de intervenções na minha sala de aula, a fim de saber as opiniões dos alunos sobre o andamento das atividades, além de ter acesso a comentários sobre os vídeos selecionados e os assuntos invertidos, de modo que eu tivesse subsídios para replanejar e/ou modificar as ações, caso fosse necessário. Além do questionário no Google Forms, fiz registros em notas de campo, para que os dados fossem melhor

registrados e sistematizados; e, ao final do semestre, fiz uma entrevista semiestruturada com as duas turmas, com o objetivo de obter informações que não foram possíveis ou que não ficaram bastante claras com o questionário.

Embora essas sejam as ferramentas mais comuns no desenvolvimento de pesquisa-ação, existem outros recursos que o pesquisador pode utilizar para a geração de dados, por exemplo: elaborar uma ficha de autoavaliação com informações sobre a aula; fazer gravações com comentários rápidos sobre algum fato observado; fazer anotações no Onenote,⁴ entre outras. É certo que não há uma obrigatoriedade sobre que técnicas utilizar. O pesquisador é livre para selecionar aquelas que melhor se adequam ao propósito da sua pesquisa. Burns (2015) elucida que, como em outras formas de pesquisa, as técnicas devem estar alinhadas às questões propostas e aos objetivos traçados. Todavia, resalto que a utilização de várias técnicas pode proporcionar uma melhor condição de observação e triangulação dos dados.

Há também algumas questões éticas que precisam ser respeitadas no processo de geração de dados. Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, antes de iniciar a investigação, o pesquisador deverá submeter seu projeto de pesquisa à apreciação do Conselho de Ética da universidade à qual está vinculado. É necessário também obter uma autorização da escola onde a pesquisa será desenvolvida, além de um termo de consentimento dos participantes. Eles precisam estar cientes de como serão o desenvolvimento e a divulgação da pesquisa, de como se dará a sua participação e de quais os possíveis riscos e benefícios desta. O anonimato também precisa ser garantido, evitando assim o constrangimento e a exposição dos participantes. Tudo precisa estar muito bem documentado e esclarecido.

[4]. Bloco de anotações digital com inúmeras funções tais como: digitar anotações ou gravar áudio no laptop, adicionar imagens, mover as anotações pelas páginas, além de organizá-las em seções e localizá-las instantaneamente.

Por fim, é importante que tanto a escola quanto os participantes tenham acesso ao resultado final da pesquisa, pois eles foram agentes contribuintes da investigação e não meras cobaias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha intenção neste capítulo não foi a de trazer uma fórmula mágica para ser aplicada em sala de aula, até mesmo porque não existe nenhuma. Ao longo desses 27 anos de ensino, cometi muitos erros e sei que ainda vou cometer outros. O problema não é cometer erros, aprendo muito com eles, o problema é não ter a sensibilidade de reconhecer que nossas ações não foram corretas e nos tornarmos insensíveis à realidade à nossa volta. Todos nós professores trazemos conosco, em alguma medida, um senso de reflexão que nos ajudará a fazer uma autoanálise, a fim de ponderarmos nossos erros e acertos. Entendo que, de certo modo, todos nós somos pesquisadores, porém talvez ainda não tenhamos despertado para isso. O que acontece muitas vezes, diante da preocupação em aplicar todas as metodologias estudadas ou até mesmo sufocados pelas imposições de um sistema é que alguns de nós esquecemos que de nada adianta ter um vasto conhecimento teórico se não desenvolvermos a habilidade de refletir sobre como está se dando a aplicabilidade dessas teorias. É desenvolvido um estado de apatia e passividade. Deixar a zona de conforto na qual nos encontramos remete a medo, insegurança. Não estou sugerindo que, para ser reflexivo, é preciso ignorar teorias, procedimentos e técnicas. Muito pelo contrário, quero reforçar a total importância de conhecê-los.

Todavia, alerta que é igualmente importante não nos determos apenas à postura reflexiva. Importa, e muito, avançarmos, irmos além desse senso de reflexão. E esse passo à frente acontece por meio da pesquisa, que, no meu entendimento, é a continuação dessa postura reflexiva.

Pesquisar é submeter as reflexões feitas a um processo investigativo. Pesquisar é compartilhar e construir conhecimentos. É por meio da pesquisa que temos oportunidades de investigar cientificamente os problemas identificados e assim avançar nas questões e discussões referentes a problemas educacionais, paradigmas e epistemologias existentes. É a pesquisa que nos dará voz como professor reflexivo e pesquisador. É por meio dela que contribuiremos para a ciência e para a formação e transformação da sociedade em todas as suas esferas—educacional, econômica e social.

O mestrado tem me auxiliado, ainda mais, a entender de fato o que é pesquisa e seus elementos constitutivos. Tem me ajudado a constituir-me como professora pesquisadora. Por meio da investigação, sei que posso expandir o meu olhar crítico e reflexivo de modo sistematizado e responsável. Para tanto, estou ciente da necessidade de seguir normas e estabelecer critérios metodológicos bastante rigorosos. Porém não faço isso buscando apenas um título. A minha preocupação é fazer ciência. Ser um agente contribuinte e transformador.

O processo investigativo faz-nos refletir e conhecer mais profundamente o contexto no qual atuamos, nos condiciona a entender as necessidades individuais e locais, e considerar questões culturais. O professor reflexivo e pesquisador se constitui por sua capacidade de pensar, agir, refletir e ouvir o outro. Isso é fantástico, não acham? Estamos sempre evoluindo.

Gosto de saber que nunca estarei pronta. É essa consciência que me instiga a melhorar, a me conhecer e a enxergar o outro como agente contribuinte da minha construção identitária. Gosto de saber que também posso contribuir para transformar realidades. Gosto de ter autonomia para refletir, gosto de poder fazer e refazer, gosto de saber que sempre haverá novos caminhos para eu percorrer. Gosto de saber que sou um ser inacabado...

Encerro este momento de reflexão com as palavras do grande educador Paulo Freire, que, acredito, inspira não só a mim, mas tam-

bém a muitos outros profissionais em todo o mundo: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (PAULO FREIRE, 1992, p. 79).

Pense nisso!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BURNS, Anne. **Action research: An evolving paradigm?** Language Teaching, v. 38, n. 2, p. 57-74, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231823715_Action_research_An_evolving_paradigm/link/56ac1d7308aeaa696f2a060e/download. Acesso em: 19 de jan. 2020.

BURNS, Anne. Action research. **The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning**, Edition: First, Publisher: Cambridge: Cambridge University Press., Editors: J. D. Brown & C. Coombe, p. 99-104. 2015.

CONSERVA, Dilma Prata. COSTA, Marco Antônio Margarido. O ensino de inglês permeado pela proposta de sala de aula invertida: um relato de experiência didática. **ETD-Educação Temática Digital**. v. 22, n. 01, p. 234–252, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://>

periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653788. Acesso em: 05 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

KEMMIS, Stephen. **Action research as a practice-based practice**. Educational Action Research. 17. p. 463-474. 2009.

LANKSHEAR, Collin; KNOBEL, Michele. Digital epistemologies: rethinking knowledge for classroom learning. *In*: LANKSHEAR, Collin; KNOBEL, Michele. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. New York: Open University Press, p. 155-177. 2003.

MONTE MÓR, Walkyria. Foreign Languages Teaching education and the New Literacies Studies: Expanding Views. *In*: GONÇALVES, G.R *et al.* (org.). **New Challenges in Language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico/prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

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

CAPÍTULO 2

DA EXPERIÊNCIA DOCENTE À SELEÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO: COMO DEFINIR UM OBJETO DE ESTUDO?

ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE¹

*A essência da educação não é te encher com fatos, mas te ajudar a descobrir tua singularidade, te ensinar a como desenvolvê-la e então te mostrar como oferecê-la.*²

(Leo Buscaglia, 1982)

A vida pós-graduação pode parecer constantemente incerta, pois muitas vezes o profissional sente a necessidade de decidir o que irá fazer para exercer a profissão. Entre essas escolhas, tem-se contratos

[1]. ORCID: 0000-0002-2286-6978. Membro do projeto de pesquisa *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)*, com vigência prevista para o quadriênio 2018-2022. A pesquisa de mestrado da referente autora é intitulada *Planejamento de ensino como instrumento de formação de professores de línguas* e é orientada pelo Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (ORCID 0000-0001-8641-3225).

[2]. “The essence of education is not to stuff you with facts but to help you discover your uniqueness, to teach you how to develop it and then to show you how to give it away.” (tradução livre).

de escolas particulares, concursos para escolas públicas, seleções de pós-graduação e, em casos como o meu de formação em Língua Estrangeira (LE), a ideia – muitas vezes o tão desejado sonho – do intercâmbio.

Além dessas decisões profissionais, ainda é possível se deparar com a insegurança de enfrentar a sala de aula e de se responsabilizar por uma turma de alunos. Considerando o *planejamento da aula* e o *gerenciamento de sala de aula* como ações essenciais para o ensino (OLIVEIRA, 2015), foi possível vivenciá-las de maneiras distintas em dois contextos de ensino durante a graduação. O primeiro foram quatro semestres letivos no Curso de Extensão de Língua Inglesa³ (2015.2, 2016.1, 2016.2 e 2017.1), e o segundo foi um ano de experiência no Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁴ no Núcleo de Línguas (NucLi) (2018-2019),⁵ ambos localizados na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O Curso de Extensão me promoveu uma oportunidade de desenvolver autonomia e autoconfiança no ensino de inglês como LE, uma vez que, exceto pela escolha do livro didático, cabia ao professor bolsista a escolha de todas as etapas do processo de ensino. Planejamento de aulas, seleção – e muitas vezes confecção – de material didático e de ideias criativas de atividades, elaboração de provas e de regras de avaliação são exemplos de etapas do ensino que, embora fossem árduas de elaborar, propor e sistematizar, estavam diretamente relacionadas à receptividade dos alunos nas aulas.

[3]. O objetivo do curso de extensão é promover um curso de Língua Inglesa como LE para a comunidade.

[4]. Idiomas sem Fronteiras é um programa criado pelo MEC, por intermédio do SESu em conjunto com a CAPES, a fim de incentivar o aprendizado de línguas no meio acadêmico. Essas e outras informações sobre o programa estão disponíveis no *website*: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

[5]. O programa foi extinto da UFCG em maio de 2019 devido à falta de verbas do governo.

A consequência direta das minhas escolhas sobre essas etapas era refletida nas reações de aprendizado dos alunos: se o material que eu escolhesse para utilizar em uma aula não causasse uma resposta produtiva no aprendizado deles sobre um determinado aspecto da língua inglesa, eu imediatamente notava através de suas reações de “não entendi”, ou “não me senti desafiado o suficiente”, ou “me senti muito desafiado e não quero fazer”, etc. Da mesma forma, se a escolha do material causasse uma resposta produtiva no aprendizado deles, eu notava através do bom humor e da motivação pós-aula ou ao final do semestre, quando pedia uma avaliação deles sobre o curso.

A realidade do IsF, entretanto, envolvia uma responsabilidade maior, visto que era um programa nacional e sistematizado no que diz respeito às ofertas de cursos⁶ e às durações destes.⁷ Diferentemente do curso de extensão, o objetivo dos cursos ofertados pelo IsF era um aprofundamento em aspectos específicos da língua inglesa (e.g. leitura acadêmica, pronúncia, produção oral, compreensão oral, preparatório para testes de proficiência). Era esperado dos professores bolsistas maturidade e responsabilidade em ministrar tais conteúdos de língua inglesa, uma vez que eram situações de sala de aula voltadas para aspectos específicos. Embora o programa sugerisse uma bibliografia para o professor bolsista utilizar no planejamento das aulas, era completamente permitido que este realizasse suas próprias escolhas de materiais e de elaboração de avaliação.

Reconheço, indiscutivelmente, a contribuição que ambas as experiências de ensino – curso de extensão e IsF – me proporcionaram, seja pelo primeiro contato com o ensino de inglês de maneira autônoma e ao mesmo tempo autêntica, seja pela apropriação e maturidade de um determinado aspecto da língua inglesa que eu precisei assumir em um curso de nível acadêmico. Mesmo com essas experiências e a

[6]. Durante o ano, havia oito ofertas de cursos, divididas em um intervalo médio de dois meses.

[7]. A duração dos cursos do IsF variava entre 16 horas, 32 horas e 64 horas.

ministração de algumas aulas particulares, o sentimento de explorar outros contextos de ensino era determinante, principalmente após a graduação. Movida por esse sentimento, realizei um curso internacional profissionalizante destinado a professores de inglês como LE que, juntamente com meu histórico de formação e atuação docente delineado, influenciou a minha escolha do objeto de investigação que exploro na minha pesquisa de pós-graduação.

Assim sendo, busco, neste capítulo, explicar o processo de definição do objeto de investigação que exploro em minha dissertação de mestrado, a saber *Planejamento de ensino como instrumento de formação de professores de línguas*. Para tanto, na próxima seção, descrevo minha experiência no curso internacional e de que forma esse curso me motivou a desenvolver um projeto de mestrado e a submetê-lo para um processo seletivo de pós-graduação. Na última seção, realizo uma síntese da minha trajetória até o momento, enquanto professora pesquisadora, e reforço a importância de desenvolver pesquisas na área de ensino de LE tomando como base as próprias experiências do professor-pesquisador.

DA EXPERIÊNCIA DOCENTE AO PROJETO DE PESQUISA

A fim de que fique claro o contexto do curso internacional profissionalizante de professores de LE que vivenciei e de que forma esse contexto me motivou a dar os passos seguintes em direção a uma pós-graduação, apresento esta seção em duas subseções: o curso CELTA e a elaboração do projeto de pesquisa, respectivamente.

O CURSO CELTA

A oferta de cursos de formação de professores de LE no exterior é menor do que a oferta de cursos de inglês para fins comunicativos.

Isso sempre dificultou a minha escolha de intercâmbio, pois não sentia a necessidade de investir em mais um curso de conversação de inglês, uma vez que minha realidade era bastante específica: eu era uma professora de língua inglesa em busca de uma formação continuada.

A partir do relato de uma professora da graduação, eu ouvi falar, pela primeira vez, do curso CELTA (Certificado de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas), cujo objetivo principal é a formação profissionalizante e inicial de professores de inglês como LE. Escolhi realizá-lo por dois desejos antigos e entrelaçados: conhecer outras realidades de formação de professores de LE e conhecer a Inglaterra. O curso CELTA tem uma sólida administração advinda da Universidade de Cambridge há trinta anos. Suas maiores características são a curta duração (quatro semanas) e o reconhecimento no mercado internacional de ensino de inglês como LE.⁸ A ideia de fazê-lo era tentadora, uma vez que representava um leque de oportunidades de ensinar inglês em outros lugares, futuramente.

A realização do curso CELTA ocorre em centros autorizados, isto é, em institutos de idiomas, faculdades ou qualquer outro lugar que tenha relação com o ensino e que seja aprovado através de treinamentos de equipes responsáveis da Universidade de Cambridge com os futuros instrutores do curso. Os participantes do curso CELTA são divididos em dois grupos: os *professores* e os *instrutores*.⁹ O primeiro grupo são aqueles que desejam realizar o curso e que devem atender

[8]. Todas as informações técnicas do curso estão disponíveis no *website*: <https://www.cambridgeenglish.org/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

[9]. De acordo com a tradução oficial do *website* Cambridge English Assessment, os ingressantes no curso CELTA são chamados de *teachers* e são traduzidos como *professores*; e os responsáveis por orientar os professores no curso CELTA são chamados de *tutors* e são traduzidos como *instrutores*. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/ways-to-take-celta/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

aos seguintes pré-requisitos: ser maior de 18 anos, ter o nível de escolaridade equivalente ao ensino básico completo e possuir um alto nível de fluência no inglês; o segundo grupo são aqueles responsáveis por ministrar o conteúdo teórico para os professores e prepará-los para as aulas supervisionadas.

De acordo com o currículo do curso CELTA,¹⁰ existem dois tipos de avaliação que os professores participantes realizam: *Planejamento e ensino* e *Trabalhos escritos sobre a sala de aula*.¹¹ O primeiro tipo consiste em os professores ministrarem seis horas de aula (organizadas em seis aulas de 40 minutos cada e duas aulas de 60 minutos cada) supervisionadas pelos instrutores, que buscam observar a compreensão e o uso das técnicas e estratégias pelo professor vistas nas aulas teóricas. Além disso, essa prática supervisionada promove uma oportunidade de o professor desenvolver autonomia e confiança sobre suas decisões durante o planejamento e a execução de suas aulas. Os participantes dessas aulas consistiam em grupos de alunos voluntários de diversas nacionalidades. O segundo tipo de avaliação consiste em quatro redações descritivo-argumentativas que os professores escrevem ao longo do curso sobre aspectos do ensino de inglês intituladas: (a) *Foco no aprendiz*; (b) *Tarefas relacionadas à língua*; (c) *Tarefas relacionadas às habilidades linguísticas*; e (d) *Lições da sala de aula*.¹²

A turma de que participei no curso CELTA era composta de 16 professores, sendo apenas eu e outra professora não nativas de língua inglesa, e 3 instrutores. Essa experiência ocorreu em um instituto

[10]. Fonte: CELTA Syllabus and Assessment Guidelines. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/21816-celta-syllabus.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

[11]. *Planning and Teaching* e *Classroom related written assignments*, respectivamente (tradução minha).

[12]. *Focus on the learner; Language related tasks; Language skills related tasks e Lessons from the classroom*, respectivamente (tradução minha).

de idiomas no centro de Londres durante o mês de abril de 2019. A rotina semanal era organizada da seguinte forma: durante as manhãs, das 9h30 às 12h, havia aulas teóricas sobre metodologias, técnicas de ensino, tipos de atividade em relação às habilidades linguísticas, ao léxico e à gramática, ao planejamento, entre outros tópicos de ensino de LE. Durante as tardes, das 13h30 às 17h30, havia as práticas supervisionadas com as turmas de alunos voluntários. Cada instrutor era responsável por um grupo de professores e uma turma. Em um determinado momento do curso, havia uma troca de instrutor e de turma, para que cada grupo de professores tivesse a oportunidade de ministrar as aulas para diferentes níveis de proficiência. Ao término das aulas da tarde, o instrutor reunia o grupo de professores para uma sessão de *feedback*, a fim de conscientizá-los de suas práticas para uma melhoria futura.

Alguns aspectos específicos do contexto do curso me causaram uma sensação de desafio e de adaptação. O primeiro deles foi o modelo de plano de aula previamente estabelecido, cujo formato era uma grande tabela com informações comumente esperadas desse tipo de registro, como *nível da turma, duração e descrição de cada estágio da aula, objetivos geral e específicos, material utilizado, problemas antecipados e possíveis soluções* (OLIVEIRA, 2015). Por se tratar de um curso de formação, é esperado que os professores participantes preencham inteiramente os planos de aula (HARMER, 1998, 2015; SCRIVENER, 2011), uma vez que estes fazem parte da avaliação daqueles enquanto candidatos que utilizam as técnicas e estratégias de ensino de língua inglesa.

O segundo aspecto ao qual me senti desafiada a me adaptar no curso foi o formato das aulas em si, visto que todas seguiam um padrão em relação a aspectos como a *apresentação de conteúdo*, a *checagem de compreensão do conteúdo*, o *formato das instruções* e o *tipo de correção* (seja a pronúncia, seja a gramática, seja a compreensão e produção das habilidades linguísticas). Devido às experiências da minha gra-

duação, eu não havia, até então, me mantido em um único modelo de aula, assim como em uma única crença de ensino de LE. Sempre pensei no aprendizado dos alunos através de materiais autênticos (OLIVEIRA, 2015), de textos literários (algumas vezes adaptados, outras vezes não), de ensino de pronúncia voltado para suas principais dificuldades (JORGE, 2018), e de acordos, entre mim e os alunos, sobre modelos de prova e tipos de avaliação. Embora não considere esses hábitos de ensino ruins, houve uma necessidade de adaptação no curso CELTA, devido ao pouco tempo do curso e à constante avaliação da minha prática.

Considerando o contexto majoritário dos professores do curso – falantes nativos de língua inglesa e praticamente nenhuma experiência prévia com o ensino de inglês como LE – percebi um padrão de perfil de participantes. Muitos deles estavam ali em busca de uma formação, ainda que de curta duração, para melhores oportunidades de emprego, principalmente em outros países. Sendo eu e dois outros professores os únicos a ter uma base teórica de ensino de inglês como LE antes de realizar o curso, percebi uma certa facilidade – e até mesmo vantagem – nas avaliações demandadas no decorrer do curso, tanto na prática supervisionada quanto na escrita das redações sobre os aspectos de ensino, visto que nos sentíamos seguros em relação às nossas posturas e às nossas escolhas enquanto professores em constante avaliação dos instrutores.

Compreendo que a graduação em Letras Inglês na UFCG e o curso CELTA são considerados dois tipos de preparação para o contexto de ensino de LE: uma formação e um treinamento, respectivamente, sendo suas principais diferenças a duração e a finalidade (LEFFA, 2008). O primeiro é mais longo e possui um investimento teórico e reflexivo sobre a prática docente, enquanto o segundo é, geralmente, de curta duração e focaliza na reprodução de técnicas e estratégias de ensino de maneira mecânica. Tanto a formação na UFCG (licenciatura em Letras Inglês) quanto o curso CELTA (curso

de curto prazo) me proporcionaram experiências práticas distintas, mas teoricamente convergentes, uma vez que as considero situações de aprendizado profissional que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto docente.

Por um lado, a liberdade de criação de materiais didáticos e de condução das aulas nos contextos de ensino vivenciados no curso de Letras Inglês (Curso de Extensão e IsF) representou, para mim, um desenvolvimento de autonomia e autenticidade. Por outro lado, a necessidade de cumprir com a formalidade e o padrão das etapas da pré-aula (*e.g.* planejamento), durante a aula (*e.g.* checagem de compreensão do conteúdo, correção de erros) e pós-aula (*e.g.* sessões de feedback com os instrutores), no curso CELTA, representou uma capacidade de me adaptar a diferentes contextos sem prejudicar características de ensino anteriormente adquiridas e consideradas de qualidade. Desta forma, a realização do curso CELTA significou, para mim, um acréscimo não apenas curricular, mas profissional e identitário para a minha carreira de professora de inglês.

Ao retornar para o Brasil, as minhas experiências de sala de aula de ensino de inglês com base no condicionamento recém-visto no curso CELTA se diversificavam em relação ao contexto de ensino e ao histórico dos alunos.¹³ Essas e outras diferenças de contextos me chamaram atenção e me fizeram refletir sobre que tipos de adaptação na minha prática precisavam ser feitos no novo contexto. A partir dessas reflexões sobre os impactos do CELTA na minha formação docente, senti uma necessidade de explorá-lo não como uma professora que o realizou, mas como uma professora pesquisadora advinda de uma formação acadêmica de experiências anteriores com pesquisas sobre

[13]. No curso CELTA, os professores ministravam aulas para turmas multilíngues. No Brasil, as aulas de inglês são ministradas, em sua maioria, para turmas monolíngues.

o ensino de inglês. Desta forma, decidi transformar a vivência nesse curso em um objeto de estudo através da elaboração de um projeto de pesquisa futuramente submetido a uma seleção de mestrado.

A ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

A pesquisa na Linguística Aplicada e na Educação vai além de resolver problemas; ela busca, também, compreender a realidade (PAIVA, 2019) de forma ampliada e sugerir novas questões que possam ser investigadas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Embora ainda seja raro o professor pesquisador embasar o seu trabalho pedagógico na pesquisa de sua própria prática, muitas vezes o tema de uma investigação parte de seu contexto de trabalho (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Além disso, a definição do tema de pesquisa é um dos principais pontos determinantes que precisam ser delimitados durante o processo de elaboração de um projeto de pesquisa (SERRANO, 2011).

Uma vez definido o tema da pesquisa, o professor pesquisador precisa elaborar um problema, pois é a partir deste que ele estabelece as etapas e operações posteriores que guiarão a pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). A delimitação do tema e do meu projeto de mestrado veio da experiência no curso CELTA, em que, especificamente, o planejamento de ensino me chamou atenção a ponto de querer investigá-lo, a fim de ampliar minha compreensão sobre esse fenômeno. Enquanto professora observadora de minha própria prática e da prática de outros professores em um curso de formação, achei pertinente – e pesquisável – tomar como objeto de estudo o curso que realizei – enquanto ambiente de formação de professores – considerando a etapa de planejamento nesse curso, materializada em modelos de plano de aula previamente estabelecidos.

O problema de pesquisa não pode, entretanto, ser “resolvido” pela intuição do pesquisador (LAVILLE; DIONNE, 1999). É preciso

estipular, durante a elaboração do projeto de pesquisa, as etapas e os procedimentos para compreender o problema sobre o tema escolhido. Uma das formas de nomear essas etapas e procedimentos é através da tipologia de pesquisa, pois ela está diretamente relacionada com o problema elaborado, assim como com os objetivos a serem alcançados no fim da investigação.

Considerar a sala de aula e a prática docente como fontes inspiradoras para propor uma pesquisa é, muitas vezes, pensar em formas mais efetivas de compreender o cenário educativo em diferentes contextos de ensino (ANDRÉ, 1995). Desta forma, entende-se que o professor pesquisador esteja em constante observação, imersão e descrição nos fenômenos comuns às situações de ensino. Esse tipo de procedimento e de geração de dados para pesquisar são conhecidos como pesquisas de *tipo etnográfico*, que visam contribuir para “repensar e reconstruir o saber didático” (ANDRÉ, 1995, p. 9), assim como almejar “resultados que provoquem algum tipo de mudança no comportamento dos indivíduos participantes do estudo” (SIQUEIRA, 2014). Além dessa imersão e descrição de uma experiência de ensino, é preciso considerar também que o foco na minha pesquisa se trata de um contexto específico, isto é, um curso de formação docente – curso CELTA –, o que também caracteriza esta proposta de pesquisa como *estudo de caso* (ANDRÉ, 1995).

É possível estabelecer uma relação entre o contexto de ensino, o objeto de investigação que se desdobrou na elaboração do projeto de pesquisa e a Linguística Aplicada no que diz respeito ao processo de ensino de línguas (CELANI, 1992). Ainda que as ciências aplicadas possuam um estigma de menor valor do que as ciências puras em ambientes de formação acadêmica (CELANI, 1992; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993), é relevante destacar que nem sempre algumas situações problemáticas advindas das práticas dos profissionais se apresentam com estruturas bem-delineadas (SCHÖN, 2000). Isso quer dizer que, em situações de ensino, é comum se deparar com estruturas

caóticas e indeterminadas, e que muitas vezes se trata de situações em que o professor precisa lidar quase intuitivamente.

As primeiras experiências em sala de aula após o curso CELTA denunciavam o meu recém-condicionamento de ensino de inglês, uma vez que eu buscava elaborar e registrar as aulas detalhadamente, ainda utilizando o modelo de plano de aula visto no curso. Além disso, o modelo de aula visto e utilizado no CELTA também estava subjacente à minha prática, e técnicas de checagem de compreensão do conteúdo, formato das instruções, correção de erros, entre outras técnicas emergiam constante e conscientemente durante as aulas. Esse recém-condicionamento, entretanto, não inibiu a ocorrência de momentos de imprevistos na aula e de situações caóticas do ensino, o que me fez sentir a natural insegurança que todos nós estamos sujeitos a ter ao nos depararmos com situações que fogem da nossa zona de conforto, mesmo já possuindo uma formação acadêmica prévia.

A formação docente nada mais é do que um investimento longo e intenso para formar profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com a educação, como defendem Leffa (2008) e Celani (2008). Sendo assim, é possível perceber um caráter de complexidade em relação à formação de professores de LE, devido aos seus elementos constituintes. Por exemplo, de acordo com a classificação de situações de formação e situações de treinamento de professores apresentada por Leffa (2008), é possível considerar o curso de graduação em Letras Inglês uma formação devido à sua longa duração e ao investimento teórico e reflexivo, e o curso CELTA um treinamento, visto que é realizado em um curto período de tempo com o foco em condicionar o indivíduo a lidar com o ambiente de sala de aula. Em outras palavras, o treinamento tem um caráter imediatista e a formação, um caráter de investimento.

Entretanto, há elementos e conteúdos do curso CELTA que o fazem ter um caráter híbrido e flexível em relação a esse condicionamento presente no treinamento. As aulas ditas “teóricas” eram compostas

de apresentações e demonstrações de aspectos do ensino de inglês como LE através de materiais impressos (algumas vezes adaptados, outras vezes na íntegra); os textos que os professores precisavam redigir ao longo do curso exigiam uma consulta teórica a fim de justificar os argumentos, sejam eles sobre gramática, sejam eles sobre habilidades linguísticas ou dificuldades de aprendizagem dos alunos; e por fim – e talvez mais relevante – o estímulo à reflexão dos professores sobre suas próprias aulas era constante. Não só a capacidade de se autoavaliar fazia parte da avaliação contínua do professor pelos instrutores, como também a prática reflexiva era exercitada de outras formas: os professores que não ministravam aulas em um determinado horário do período da tarde precisavam observar os professores que ministravam para que, no momento do feedback, após as aulas, houvesse uma discussão mais participativa de todos.

Essas e outras características do CELTA me fizeram refletir sobre a formação de professores de LE. Sendo fruto de dois contextos distintos de formação, me senti inquieta em relação ao que faz um curso como o CELTA se equiparar a um curso acadêmico de graduação de Letras Inglês, considerando que, no Brasil, a formação em língua inglesa é sempre pensando nela como LE. Além disso, comecei a refletir sobre o tipo de planejamento de ensino que é ensinado – e talvez condicionado – nesse contexto de formação, e como ele se difere do planejamento de ensino visto e estudado em um curso acadêmico como Letras Inglês.

Celani (2008) argumenta que há uma diferença entre o profissional de ensino de línguas que vem de um treinamento e o que vem de uma formação. Por um lado, “ser treinado” parte de uma visão positivista do ensino, uma vez que o treinamento é baseado em um pressuposto técnico-racionalista, cujas técnicas de ensino subjacentes “são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem” (CELANI, 2008, p. 28). Por outro lado, “aprender” parte de uma visão reflexiva do ensino, em que “questões mais abrangentes”

(CELANI, 2008, p. 28) são focalizadas, como: metas de ensino e aprendizagem, ética profissional, fundamentos lógicos e teóricos dos métodos e currículos e, principalmente, a relação entre essas questões e a “realidade imediata da sala de aula” (CELANI, 2008, p. 28).

Essas reflexões, de certa forma, me fizeram perceber o alto grau de complexidade que é a formação docente. Há diversos elementos que a envolvem e que vão além do estar na sala de aula: desde políticas educacionais e documentos parametrizadores (MEDRADO, 2011) até o estigma da profissão “professor de LE” por uma sociedade (CELANI, 2008) e a visão política da LE a ser ensinada (LEFFA, 2008).

A partir desse olhar investigativo sobre minha prática, mas, antes de tudo, sobre o professor de LE fruto de diferentes contextos de formação, delimito os objetivos do meu projeto de pesquisa para: caracterizar o curso CELTA enquanto contexto de formação de professores, considerando os paradigmas de formação docente subjacentes a ele; e analisar, mais atentamente, a etapa de planejamento de ensino, uma vez que esta, embora esteja presente no “pré-aula”, direciona e/ou propõe o que ocorre “durante a aula”, e é revisitada no “pós-aula”, isto é, no momento de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a elaboração do projeto de pesquisa tenha sido fruto de uma experiência de formação e de ensino fora dos muros acadêmicos, eu não posso ignorar minhas experiências de sala de aula durante a graduação, como menciono no início deste capítulo. É importante que o professor vivencie e se desafie em situações de ensino durante sua carreira profissional, uma vez que é na sala de aula que ele se vê e vê sua prática, para que possa realizar reflexões sobre aspectos comuns

a esse contexto (*e.g.* interação com os alunos, planejamento, avaliação, técnicas de ensino).

Elaborar, desenvolver e propor um projeto de pesquisa em uma seleção de pós-graduação a partir de uma experiência de ensino não podia soar mais coerente para mim. Afinal, como professora fruto de alguns contextos de formação, de práticas reflexivas e de algumas experiências de ensino em contextos diversos, sinto-me responsável pelas minhas escolhas, minha postura e minha prática em si. Questionar esses fatores visando a uma melhor compreensão e possíveis mudanças a partir da delimitação de temas e elaboração de problemas de pesquisa reforça o meu papel enquanto professora pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1995.

BUSCAGLIA, Leo. **Living, Loving and Learning**. Ballantine Books: New York, 1982.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? *In*: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, Vilson José (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. Longman: Harlow, 1998.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 5. ed. Pearson: Harlow, 2015.

JORGE, Ana Beatriz Miranda. **A prática docente no ensino de pronúncia do inglês para brasileiros**. 2018. 67 f. Monografia (Graduação em Letras Inglês)–Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson José (org.) **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. *In*: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (org.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes, 2011. p. 21-36.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Luciano. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCRIVENER, Jim. **Learning Teaching**: The Essential Guide to English Language Teaching. 3. ed. Macmillan: Londres, 2011.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto**: a tese de doutorado, um desafio possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SIQUEIRA, Sávio. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 27-51.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: EDUCA, 1993.

CAPÍTULO 3

A (RE)ESCRITA DO PROJETO DE PESQUISA COMO UM PROCESSO REPRESENTACIONAL DA (DES)CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA¹

Quando Kepler descobriu que suas crenças há muito queridas não concordavam com as observações mais precisas, ele aceitou os fatos desconfortáveis. Ele preferiu a dura verdade às suas mais queridas ilusões. Esse é o coração da ciência.

(Carl Sagan, 2010)²

[1]. ORCID: 0000-0002-4040-8938. As ideias expostas neste capítulo decorrem do processo de (re)elaboração do projeto de pesquisa *O professor leitor da Base Nacional Comum Curricular: recepção e representações*, que está vinculado ao projeto de pesquisa *Transposição Didática e Representação Social sobre eixos/objetos de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio*, orientado pela Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (ORCID 0000-0002-5426-340X).

[2]. Tradução livre da citação original: “When Kepler found that his long-cherished beliefs did not agree with the most precise observations, he accepted the uncomfortable facts. He preferred the hard truth to his dearest illusions. That is the heart of science” – Carl Sagan recounted in *Cosmos*. Citação original disponível em: <http://www.nmspacemuseum.org/halloffame/detail.php?id=149>. Acesso em: 08 mar. 2020.

Escrever um projeto de pesquisa para planejar um trabalho de conclusão de curso (TCC) ou para participar de um processo seletivo, seja de um programa de iniciação científica (IC), seja de um programa de pós-graduação, não é uma tarefa fácil. No seu processo de elaboração, devo evidenciar as filiações teórico-metodológicas que fundamentam a minha pesquisa, demonstrando a afinidade que tenho com os pressupostos de determinada teoria e com as concepções defendidas por dados autores. Fernandes (2005, p. 124) defende que “o modo como dispomos o olhar sobre um objeto a ser estudado, a escolha dos sujeitos a serem estudados, os referências teóricos e os recursos metodológicos” eleitos, antes do desenvolvimento da pesquisa, “esclarecem sobre o modo como o pesquisador apreende e entende o mundo, o homem, a ciência e o seu fazer”. As escolhas que faço, portanto, não são neutras, mas representativas³ à medida em que partilham o que acredito e depreendo como verdade durante a escrita.

Nessa perspectiva, a escrita de um projeto de pesquisa, foco de interesse deste capítulo, demonstra a minha forma de representar o objeto de investigação, assim como o que compreendo por conhecimento científico e pesquisa. Em um processo seletivo em nível de pós-graduação, por exemplo, que envolve a avaliação do projeto submetido e a sua “defesa” em uma entrevista, essa representação pode não ser consensual entre os professores responsáveis pela apreciação, o que pode desclassificar o meu projeto, uma vez que são eles que avaliam se a proposta é adequada à estrutura curricular do programa,

[3]. Entendo representações sociais conforme Serge Moscovici (2007, p. 34 e 36) as compreende: como um sistema constituído por questões relacionadas a crenças, ideias, valores, experiências, etc., que *convencionam* objetos, pessoas, acontecimentos e situações. E, por essa razão, podem ser qualificadas como *prescritivas*, pois se impõem aos sujeitos sociais de forma decisiva.

exequível dentro do prazo estipulado, importante do ponto de vista social e passível de ser uma pesquisa financiada, se necessário.

A situação de seleção, especificamente, demanda ações relacionadas não apenas à minha produção acadêmica, mas também à minha postura enquanto candidato. É nesse sentido que, modéstia à parte, considero este capítulo um texto que gostaria de ter lido, quando decidi participar de um processo seletivo de pós-graduação, pois o iniciei com certa inquietação. Essa inquietação surgiu, principalmente, no período de conclusão da graduação, momento em que comecei a pensar muito sobre qual seria o meu próximo passo, principalmente por estar, basicamente, com o diploma em mãos e em um “entrelugar” tão conhecido por recém-graduados, em que parece haver um painel com os dizeres: “E aí, o que faço agora?”. Nessa condição, duas opções saltavam aos meus olhos: seguir carreira acadêmica ou ingressar no mercado de trabalho.

Nesse mesmo período, tive conhecimento do edital de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e do concurso para cargo de professor da Educação Básica do Estado da Paraíba, conforme Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT), cujo edital foi publicado no site do Instituto Assessoria em Organização de Concursos Públicos (AOCP). Depois de pensar muito e como descansar era a última coisa que tinha em mente, decidi me candidatar a ambos. Os dois processos seletivos estavam planejados para execução em datas próximas: o processo do PPGLE teve início em 01/07/2019, com a prova escrita, e foi finalizado em 18/07/2019, com a prova de proficiência em língua estrangeira e a análise de currículo; a prova da SEECT foi aplicada no dia 21/07/2019.

A aproximação entre os dois processos seletivos me deixou apreensivo, porque significava que teria que priorizar um dos dois, uma vez que estava concluindo a graduação e tinha que dar conta

das últimas atividades da grade acadêmica (com êxito!). De qualquer modo, era a minha primeira experiência como candidato em um processo seletivo do tipo concurso e pós-graduação. Estava ansioso e um pouco inseguro com o que me aguardava pela frente, sobretudo pela carga de conteúdos teóricos que teria que dar conta até a realização dos exames avaliativos.

Foi nessa condição em que decidi me dedicar à seleção do PP-GLE. Acredito que optei por priorizá-la por duas razões: I) vínculo com pesquisas na graduação, visto que foi enquanto graduando que me fascinei pelas pesquisas no âmbito das humanidades; II) desdobramentos da escolha no futuro, pois compreendo que o título acadêmico de mestre é uma das etapas necessárias para a carreira que pretendo seguir. Atrelado a essas duas razões, o meu interesse em realizar pesquisas e produzir artigos científicos foi determinante e o compreendo enquanto uma válvula propulsora dessa escolha.

Naturalmente, tendo em vista que ambos os processos – concurso e pós-graduação – são igualmente importantes para a sociedade, assim como qualquer outra atividade, ouvi pessoas que trilharam caminhos semelhantes e diferentes do qual pretendia seguir. Entendo que esse ato de ouvir diferentes opiniões, mas focalizando, de fato, o que realmente queremos, é extremamente oportuno para essas questões, sobretudo quando estamos apreensivos e não somos familiarizados com situações dessa natureza. É sempre bom seguir conselhos de pessoas que percorreram o caminho que pretendemos seguir, mesmo que as peripécias da vida sejam diferentes para cada um.

É nesse contexto marcado por escolhas e inseguranças que escrevi o projeto de pesquisa que foi submetido à seleção do PP-GLE. Como decidi priorizá-lo semanas depois de realizar a minha inscrição, pois estava com dúvidas se realmente iria participar do processo seletivo, fiquei com o prazo de uma semana (imaginem só!) para escrevê-lo. Em razão desse tempo e por conta da complexidade de elaborar um projeto dessa natureza, mantive forte vínculo com as leituras sobre

o objeto de investigação realizadas ainda na graduação,⁴ em especial, as que constituíram as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas de IC e do meu TCC. Ou seja, entendo que as leituras e as experiências da graduação foram cruciais para o estabelecimento das representações sobre o objeto de investigação que pretendia focalizar na minha pesquisa – até aquele momento, a aceção de escrita.

Sob esse ângulo, o projeto escrito e submetido à plataforma do PP-GLE⁵ explicitou o que eu acreditava veementemente ser “a verdade”, uma vez que as representações haviam se instaurado em minha mente através das leituras já realizadas sobre o meu objeto de investigação, proporcionando-me, de certo modo, a sensação de estar em uma zona de conforto. Afinal, estava concluindo o curso e tinha segurança de que as leituras realizadas eram suficientes para a problemática proposta no meu projeto.

Há uma passagem do filme *A Origem* (no título original, *Inception*), de Christopher Nolan (2010), que ilustra o poder de uma ideia tomada como fixa em nossa mente. Logo no início do filme e tida como uma das premissas centrais da obra cinematográfica, a personagem Dom Cobb (interpretada por Leonardo DiCaprio) questiona:

Qual é o parasita mais resistente? Uma bactéria? Um vírus? Um verme intestinal? [...] Uma ideia. Resistente. Altamente contagiosa. É quase impossível erradicar uma ideia que se apossa do cérebro. Uma ideia totalmente formada, totalmente compreendida, permanece. Em algum lugar. (A ORIGEM, 2010).⁶

[4]. Essa discussão será ampliada na seção seguinte.

[5]. Web plataforma (<http://webppgle.com/>) referente ao processo seletivo do PP-GLE. Nessa plataforma, realizei a inscrição como candidato e a submissão do projeto de pesquisa para apreciação *a posteriori*.

[6]. Citação que se encontra exatamente nos minutos 00:02:43-00:03:10, extraída da versão legendada disponível na plataforma de *streaming* Netflix.

A citação do filme *A Origem* (2010), disposta anteriormente, leva-me a problematizar os impactos que uma ideia estável, fixa, mantém em nosso subconsciente e a forma como molda nossos pensamentos. Essa passagem cinéfila explicita o quão fortes são as ideias quando dominam a nossa mente. Reconheço que, em alguns casos, em especial no meu, a ideia representacional que temos passa a ser visualizada como uma “verdade absoluta”. Sobre essa questão, a epígrafe desta seção é significativa, pois Carl Sagan ressalta, sabiamente, que o coração da ciência é quando decidimos aceitar as duras verdades – advindas de critérios científicos – às nossas crenças queridas – compostas pelos nossos sentimentos – que são adquiridas, conscientemente ou não, de diversas maneiras.

É nesse contexto de discussão de ideias representacionais, muitas vezes consolidadas pelos sujeitos, que me proponho a descrever, de modo reflexivo, a experiência de construção das minhas representações sobre o objeto de investigação eleito no meu projeto de pesquisa, direcionado ao processo seletivo do PPGLE-UFCG, e as suas desconstruções, ao me tornar aluno regular desse programa. Para isso, as ponderações que faço neste texto decorrem, sobretudo, do início do processo seletivo do PPGLE até a conclusão das disciplinas Tópicos de Pesquisa I e II, ofertadas nesse programa. Utilizo um dos construtos teóricos da minha dissertação de mestrado – representações sociais (MOSCOVICI, 2007) –, compreendido e referenciado por mim, ao longo destas páginas, por “representações”.

Este capítulo é constituído por três seções. Nesta primeira seção, introduzo as colocações iniciais sobre este relato, de modo a evidenciar sua gênese. Na segunda, problematizo sobre a experiência de (des) construção das minhas representações sobre o objeto de investigação eleito no meu projeto de pesquisa de pós-graduação. Na terceira, reflito sobre as últimas considerações instigadas pelas ideias expostas. É esse alinhamento que articula as partes que constituem a reflexão ora proposta.

A (RE)ESCRITA DO PROJETO DE PESQUISA COMO UM PROCESSO REPRESENTACIONAL DA (DES) CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Ao iniciar o processo de escrita do projeto de pesquisa submetido ao PPGLE, senti dificuldades de diferentes ordens (delimitação de questionamento e objetivos, filiações teóricas e metodológicas...) justamente por não ter escrito, até aquele momento, uma proposta de pesquisa, além da que produzi para a monografia (TCC). No entanto, no caso do TCC, por mais que o projeto seja da nossa autoria e, portanto, da nossa responsabilidade, não ficamos sozinhos no processo de sua elaboração, visto que, geralmente, é escrito em colaboração com o (futuro) professor orientador da pesquisa, que acompanha e supervisiona o percurso investigativo.

Inicialmente, eu havia pensado em desenvolver uma pesquisa alinhada aos estudos da Clínica da Atividade,⁷ de Yves Clot (2017), com um grupo constituído por professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, cujo objeto de investigação seria a escrita em documentos curriculares, especificamente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Base), porque já havia realizado pesquisas sobre esse documento parametrizador educacional com foco nas suas orientações para o eixo escrita/produção de textos. Apesar do meu reconhecimento e interesse pela Clínica da Atividade (CLOT, 2017), não especifiquei, no projeto submetido na plataforma do PPGLE, a adesão a essa proposta teórico-metodológica. Sendo assim, quanto a essa questão, meu projeto ficou um pouco “vago” – o que pode ter sido compreendido como um equívoco pela banca examinadora. Para tanto, havia formulado como objetivo geral, nessa versão do projeto

[7]. Conforme Clot (2017), a Clínica da Atividade é uma metodologia de ação voltada à modificação do trabalho, cujas raízes estão fincadas nas contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

submetido à seleção do PPGLE, revelar modos de caracterização da escrita em documentos oficiais a partir da(s) concepção(ões) de professores da Educação Básica.

A formulação desse objetivo levava em consideração as pesquisas de IC⁸ – PIBIC (2016-2017), PIVIC (2017-2018) e PIBIC (2018-2019) – e a do meu do TCC (2018),⁹ nas quais investiguei a BNCC, sob orientação de professoras doutoras. Considero que a experiência promovida pelo desenvolvimento dessas pesquisas, mesmo que ainda em nível de iniciação científica, foi fundamental para a constituição e fomentação das minhas representações, em particular, sobre a escrita, pois estava implicado diretamente com esse objeto. Sobre essa questão, Guareschi (2010, p. 79) aponta uma relação entre os modos de agir e a construção e manutenção das representações, na qual “uma reflexão atenta sobre a maneira como pensamos, falamos e agimos nos vai indicar que os seres humanos todos ‘representam’”, por essa razão, “não existe uma separação entre essa representação mental, o sujeito que conhece e o objeto conhecido”.

[8]. *O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular*, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Maria Patriota, ciclo 2016-2017, com incentivo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); *A escrita como objeto de ensino e aprendizagem na Educação Básica: concepções e implicações e a Escrita nos anos finais do Ensino Fundamental–BNCC: articulações entre os eixos de língua portuguesa*, essas duas últimas sob orientação da Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues, desenvolvidas, respectivamente, nos ciclos 2017-2018 e 2018-2019, sendo a última com incentivo do CNPq. Reitero, aqui, o meu agradecimento às professoras pela oportunidade de ingressar no âmbito científico e todo aporte concebido para além da esfera acadêmica.

[9]. *Progressão e sistematização de saberes sobre a escrita na Base Nacional Comum Curricular – Anos Finais do Ensino Fundamental*, monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso em 2018, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues.

Nesse sentido, a fase da graduação foi determinante para a escrita do projeto de pesquisa submetido, no que diz respeito à minha compreensão sobre o objeto de investigação, pois, além das experiências com as pesquisas mencionadas, fui participante de discussões muito importantes em disciplinas do curso de Letras – Língua Portuguesa. Entre essas disciplinas, destaco o componente curricular optativo TEL¹⁰ – Estudos de Currículo (código 1307398), que foi ministrado pela Profa. Dra. Denise Lino de Araújo. Cursar esse componente foi essencial para que eu redimensionasse o objeto de investigação, porque direcionou o meu olhar não só para o cenário das políticas públicas educacionais, mas também para o contexto em que os sujeitos educacionais estão inseridos, em especial os professores atuantes em escolas públicas – aspectos que passei a considerar na delimitação do foco da minha pesquisa.

O alinhamento entre as aprendizagens nessa disciplina e as descobertas nas pesquisas de IC e TCC mencionadas refletiu, portanto, na elaboração do meu projeto de pesquisa submetido ao PPGLE. Até porque, como afirma Guareschi (2010), por estar constantemente falando e escrevendo sobre o meu objeto de investigação na e para a comunidade científica em que estava inserido, as minhas representações sobre esse objeto estavam sujeitas a serem cristalizadas. Nessa perspectiva, quando escrevi o projeto de pesquisa, materializei o meu sistema de representações sobre o objeto de investigação através das afiliações teóricas e metodológicas que elegi a partir do que havia internalizado durante os últimos anos. Moscovici (2007) entende que as representações estruturam e moldam as relações em sociedade. Ao escrever sobre determinada temática, por exemplo, estou a representar minha maneira de visualizá-la. Esse ponto de vista revela não só a minha forma de visualização, mas também

[10]. Tópicos Especiais de Linguagem. É um tipo de cadeira optativa para complementar a carga horária da graduação em Letras ofertada pela UFCG.

a minha compreensão sobre a questão eleita. Em particular, essa compreensão, alicerçada em uma visão que carrega minhas particularidades (sociais, culturais, políticas e ideológicas), constrói a minha percepção sobre o objeto.

No caso do meu projeto de pesquisa, enquanto materialização linguístico-discursiva por meio da escrita, pude demonstrar a minha forma de representar o objeto de investigação escolhido – a acepção centralizada no conceito “escrita”. Naquele momento inicial do projeto submetido ao PPGLE, acreditava veementemente que a adoção à perspectiva de discursos sobre a escrita (IVANIČ, 2004),¹¹ decorrente desde as pesquisas de IC e TCC, justificava a minha compreensão quanto à escrita e ao ensino de escrita. No projeto escrito, compreendia que a adoção de uma determinada concepção de escrita por parte do professor em regência determinava e/ou direcionava o seu ensino. Naquele momento, essa era a minha representação sobre a escrita e o seu ensino, muito embora a autora da proposta entenda que essas concepções não são excludentes entre si, mas coabitam as práticas escolares desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos nesse contexto.

É na entrevista sobre o projeto de pesquisa submetido que as minhas representações sobre o objeto de investigação entram em um processo de instabilidade. Nessa etapa do processo seletivo, fui questionado justamente sobre a adoção de perspectiva de discursos sobre a escrita e sobre a minha própria compreensão quanto à escrita e seu ensino, mesmo que o projeto submetido tivesse explicitado o meu conjunto de representações, composto da acumulação de informações, experiências e conhecimentos adquiridos até aquele momento (ARRUDA, 2000). Esse reconhecimento do conjunto de representações, evidenciado pela última autora, alinha-se ao entendimento de Moscovici (2007), para o qual novas representações surgem a partir de um

[11]. Em sua pesquisa, Ivanič (2004) sistematiza seis concepções: habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e prática ideológica.

processo de instabilidade e ruptura nas representações instauradas, seja na sociedade, seja pelo indivíduo.

O ponto de instabilidade das representações decorre, segundo Scarparo e Pedroso (2010, p. 15), das crises de paradigma, das impermanências conceituais, da diversidade de pensamento e da fluidez das concepções. No meu caso, o ponto de instabilidade teve início quando fui indagado sobre o meu objeto de investigação na etapa da entrevista. Ao ser questionado pela banca apreciativa, demonstrei equívoco quanto à diferenciação entre escrita e ensino de escrita, visto que não constituem sinônimos, mas fazem parte de um amplo cenário de discussões conceituais, que se espriam para diferentes filiações teóricas e metodológicas.

No projeto submetido, assim como no momento da arguição oral durante a entrevista, não ficou clara a minha compreensão sobre as dimensões que envolvem a escrita e seu ensino, uma vez que estava entendendo que existia uma relação unívoca entre uma concepção que o professor afirma que assume e, conseqüentemente, a forma como ele orienta seu ensino. A banca examinadora direcionou o meu olhar para um caminho para o qual, até aquele momento, não havia atentado, configurando-se como um ponto de ruptura representacional, pois as minhas certezas sobre o meu objeto de investigação foram postas em cheque a partir de uma outra ótica, de modo a considerar a complexidade não só da escrita enquanto objeto de ensino, mas o próprio contexto no qual ela emerge. Logo após a entrevista com os professores, comecei a refletir sobre a natureza do meu objeto de investigação e as minhas associações teóricas e metodológicas, mesmo sem saber o resultado da entrevista, que era de caráter eliminatório.

Avalio que essa minha forma de lidar com as contribuições da banca, por exemplo, é significativa para que eu compreenda como recepcionei o olhar do outro, seja na postura de pesquisador, seja na condição de candidato em um processo seletivo. Luiz Costa Lima (1979), por exemplo, entende que, na interação mediada face a face, é possível saber

como o processo comunicativo está sendo recepcionado pelos sujeitos envolvidos, especificamente, no momento em que está sendo realizado.

Na entrevista, tive a oportunidade de começar a repensar as minhas representações. Demonstrei certa receptividade, mas não insegurança, ao lidar com o olhar apreciativo da banca. À medida em que respondia ao que era questionado, manifestei estar aberto a desconstruções, sejam elas de quaisquer ordens, e respeitei as observações e os apontamentos da banca, sobretudo porque a proposta de pesquisa refletia a minha cosmovisão, isto é, o meu ponto de vista e, conforme Guareschi (2010, p. 77), “cada ponto de vista é vista de um ponto”. Eu já imaginava que essa visão seria, de fato, redimensionada ao ingressar no programa.

Nessa direção, as reuniões com minha estimada orientadora, Profa. Dra. Denise Lino de Araújo, e as discussões com a turma de Estudos Linguísticos (PPGLE – 2019.2) – que é composta pelos demais autores deste livro – foram essenciais para a constituição de “novas” representações, não só sobre meu objeto de investigação, mas também sobre aspectos e procedimentos teórico-metodológicos, principalmente no desenvolver das disciplinas Tópicos de Pesquisa I e II.

No percurso das orientações, obtive um redirecionamento para ampliar os conhecimentos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que norteariam minha investigação. De modo inicial, eu e minha orientadora discutimos os objetivos (gerais e específicos) da pesquisa proposta e as suas composições teóricas e metodológicas. Fui apresentado a dois construtos teóricos, representações sociais (MOSCOVICI, 2007) e estética da recepção (JAUSS, 1994), e ao campo epistemológico da teoria da complexidade (MORIN, 1990, 2005; VASCONCELLOS, 2002), que possibilita visualizar o objeto a ser investigado no complexo contexto em que ele está situado.

No desenvolvimento das orientações, foi perceptível a (des)construção da minha representação inicial sobre o objeto de investigação e, conseqüentemente, da minha condição de pesquisador em iniciação.

Esse redimensionamento e ampliação foram mediados, do ponto de vista teórico e metodológico, pelas leituras inicialmente indicadas – dentre elas, Vasconcellos (2002), Freitas, Souza e Kramer (2003), Fortunato e Oliveira (2005), Lira, Miranda e Brito (2014) –, pois tinham justamente como premissa o aprofundamento do fazer científico no campos das humanidades, assim como a minha introdução ao campo epistemológico das teorias tidas como construtos teóricos da minha dissertação de mestrado.

Essa “introdução” a novas formas de visualizar o que eu já tinha conhecimento não foi totalmente fácil, pois sempre fui um leitor assíduo de livros científicos – especificamente da tríade física, química e biologia – e, portanto, as representações consolidadas estavam alinhadas a essas leituras. Mas, com o avanço dos estudos das abordagens teóricas e metodológicas norteadoras da minha pesquisa, assim como o alinhamento de alguns pontos do projeto, tais como a pergunta de pesquisa e os objetivos, as orientações intensificaram o meu repensar sobre o objeto de investigação de forma contextualmente ampliada, assim como a visualização dos contextos maiores em que ele está inserido e por eles constituído. Conforme as orientações avançavam, as modificações no projeto aumentavam, evidenciando o meu amadurecimento no processo de reescrita da proposta investigativa e na minha própria condição de pesquisador em formação.

Essas modificações eram explanadas nas disciplinas do programa, em especial, em Tópicos de Pesquisa I e II. Além de aproximarem o mestrando de seu próprio projeto e fomentá-lo enquanto pesquisador em iniciação, os momentos de apresentação dos projetos pela sistematização de “etapas”¹² eram marcados por contribuições diversas, tanto

[12]. As apresentações foram sistematizadas por “partes” dos projetos (título, questionamento e objetivos geral e específicos, fundamentação teórica e metodologia). Por exemplo, em uma semana, apresentávamos o título, a pergunta de pesquisa e os objetivos; na semana seguinte, a fundamentação teórica; e assim sucessivamente.

da professora responsável pelas disciplinas quanto dos outros mes-
trandos. Sob esse ponto, cada um contribuiu para o desenvolvimento
do projeto do outro e, ao mesmo tempo, para a própria maturação
enquanto pesquisador através dessa mediação em comunidade.

Em meu caso, particularmente, esse movimento de contribuições,
tanto do orientador como de outras pessoas, possibilitou o estabeleci-
mento de “novas” representações, pois direcionaram o meu olhar para
outros caminhos. Com relação a isso e como uma forma de reforçar
o que já foi dito, destaco novamente o redimensionamento da minha
compreensão sobre a escrita e o seu ensino: no projeto submetido,
assim como na arguição oral feita na etapa da entrevista do processo
seletivo, entendia que a adoção a uma determinada concepção de
escrita por parte do professor atuante determinava e/ou direcionava
o seu ensino, quando, na verdade, não é bem assim, pois eu posso
ter uma compreensão sobre a escrita e ensiná-la, em contexto formal,
de outro modo por razões diversas. Foi esse redimensionamento que
passou a estabelecer uma “nova” representação sobre esse objeto, seja
de ensino, seja de investigação.

Creio que o percurso demonstrado nesta seção pode ser sistema-
tizado da seguinte forma:

FIGURA 1 – (DES)CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DURANTE O
PROCESSO DE REESCRITA DO PROJETO DE PESQUISA



Fonte: Autoria própria (2020).

Acredito que a Fig. 1 ilustra bem o processo dos sistemas repre-
sentativos na perspectiva de Moscovici (2007). Em especial, demarca
como as representações são flexíveis à medida em que eu mesmo,
enquanto sujeito social, sou mutável/adaptável, principalmente no
tempo em que estou situado, no qual a instabilidade da complexidade
das estruturas sociais se faz presente (GUARESCHI; HERNANDEZ;
CARDENAS, 2010). Bindé (2003), em consonância com esses úl-
timos autores, entende que atualmente há uma transformação nas
instituições sociais marcada pelo aumento da complexidade e da crise
das representações, o que fomenta o “[...] surgimento de uma ciência
que não está mais limitada a situações simplificadas, mas que nos
coloca diante da complexidade do universo” (BINDÉ, 2003, p. 10).

É nesse contexto marcado pelo pensamento complexo (MO-
RIN, 2005), especificamente, que entendo a reescrita do projeto de
pesquisa submetido e, em particular, o redimensionamento quanto
à representação sobre o objeto de investigação como um processo de
(des)construção da minha própria condição enquanto pesquisador.
Do ponto de vista representacional, o projeto reescrito passou a ex-
plicitar as minhas “novas” representações e expressar um pesquisador
em formação constante, o qual está se desenvolvendo à medida que
o próprio projeto de pesquisa ganha “corpo” através da seleção e
ampliação de leituras teóricas e metodológicas.

Para ilustrar brevemente as modificações realizadas, disponho o
quadro a seguir:

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE O PROJETO SUBMETIDO E O PROJETO
REESCRITO

	PROJETO SUBMETIDO	PROJETO REESCRITO
TÍTULO	Modos de caracterização da escrita em documentos oficiais a partir de concepções de professores	O professor leitor da Base Nacional Comum Curricular: recepção e representações da Educação Básica

	PROJETO SUBMETIDO	PROJETO REESCRITO
QUESTIONAMENTO	De que modo a escrita é caracterizada por professores da Educação Básica quando da leitura do disposto na BNCC?	Como os professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental recebem e representam a produção de textos a partir da leitura das orientações dispostas na BNCC?
OBJETIVO GERAL	Revelar modos de caracterização da escrita em documentos oficiais a partir da(s) concepção(ões) de professores da Educação Básica.	Analisar o processo de recepção(ões) e representação(ões) das orientações (gerais e específicas) do eixo Produção de Textos na Base a partir de professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Escrita como prática social; Concepções sobre currículo;	Produção de textos; Representações sociais; Estética da recepção;
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Abordagem qualitativa; Linguística aplicada; Pesquisa documental; Grupo focal; Etapas delimitadas.	Abordagem qualitativa; Teoria da complexidade; Linguística aplicada indisciplinar; Grupo focal; Etapas recursivas.

Fonte: Autoria própria (2020).

O Quadro 1, ao dispor aspectos do projeto submetido à seleção do PPGLE e do projeto reescrito, evidencia o resultado das “novas” representações, que são resultantes do percurso demonstrado na Fig. 1, disposta nesta seção. Por meio do Quadro 1, demonstro os ajustes e, em alguns casos, os avanços que foram realizados. Do ponto de vista dos questionamentos e dos objetivos, realizei modificações pontuais entre o disposto no projeto submetido e o efetivado no projeto reescrito, justamente com a finalidade de “maturar” o que foi pensado, quando escrevi a proposta de pesquisa. Com relação aos ajustes teórico-metodológicos, que foram justamente o “calcanhar de Aquiles” da minha proposta, visualizo, de forma nítida, os avanços obtidos.

No projeto submetido, o aporte teórico não sinalizava construtos teóricos, mas uma breve discussão teórica; no reescrito, realizei a delimitação de abordagens teóricas que poderiam me auxiliar na compreensão do meu objeto de investigação: Produção de textos, representações sociais e estética da recepção. Chamo a atenção, no entanto, para o tópico sobre o meu objeto de investigação, pois, no projeto submetido, a acepção posta é “escrita como prática social”; no reescrito, “produção de textos”. Esse alinhamento não reflete apenas um posicionamento de implicações teóricas, mas representa o meu entendimento sobre o objeto de investigação.

Quanto aos aspectos metodológicos, no projeto submetido, percebo que cometi um equívoco ao considerar o tipo de pesquisa como documental, pois mesmo que a proposta focalizasse um documento educacional, o seu caráter analítico não é documental, pois não iria investigar estritamente a BNCC, mas o que os participantes da pesquisa, os professores em regência, compreendiam a partir da leitura desse documento. Visualizo, também, um equívoco ao delimitar as etapas, que foram pensadas isoladamente e fixas, sem considerar a dinamicidade e a complexidade do objeto de investigação.

No projeto reescrito, são nítidos o aprofundamento e a ampliação das abordagens metodológicas, principalmente pela minha inserção no campo epistemológico da complexidade (MORIN, 1990, 2005). Fundamentado em suas proposições, passei a reconhecer o meu objeto de investigação enquanto contextualmente situado e constituído por estruturas complexas, de modo a demandar etapas recursivas para melhor compreendê-lo. É nessa abordagem da complexidade que entendo não só a formação das representações, mas também a minha própria constituição enquanto pesquisador em formação.

Ao dispor o Quadro 1, considero que esse percurso entre o projeto submetido e o projeto reescrito representa essa condição de pesquisador em formação, pois a disposição das informações nos espaços referentes a ambos os projetos mostra que “desapeguei” de alguns

pressupostos teórico-metodológicos e “adotei” outros. Após passar por esse momento e refletir enquanto escrevo estas palavras, visualizo esse “desapego” como um dos princípios estruturantes do contexto que estou vivenciando enquanto sujeito social, visto que, como lembra Bindé (2003), só há certeza da incerteza, o que me possibilita um universo de questionamentos, dúvidas, possibilidades e caminhos outros para ser considerado. E me sinto sortudo por isso.

Sob esse ponto, lembro que é importante não ficar desesperado quando estiver na posição de ser avaliado em um processo seletivo e confrontado sobre o que acreditava ser uma “certeza”, mesmo que o histórico acadêmico demonstre certa produtividade na área, pois “o advento da complexidade presume, portanto, que nós, que não mais sabemos quem somos, nos preparemos e nos sintonizemos com a complexidade do mundo que a ciência demonstra” (BINDÉ, 2003, p. 18) e, enquanto (futuro) pesquisador (em iniciação ou não), esse cenário me coloca na condição de reconhecer uma formação constante, à medida que tento me distanciar de “verdades estabelecidas”, mas me manter receptivo às contribuições dos outros, sejam elas teórico-metodológicas ou de quaisquer outras naturezas. E, como assinalou Freire (1999, p. 47), “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz seu saber” – e está tudo bem!

(ALGUMAS) ÚLTIMAS PALAVRAS

No decorrer das páginas aqui estruturadas, as quais considero (quase) uma sessão psicanalítica, objetivei descrever, de modo reflexivo, a experiência de construção das minhas representações sobre o objeto de investigação eleito no meu projeto de pesquisa, direcionado ao processo seletivo do PPGLE-UFMG, e as suas desconstruções ao me tornar aluno regular desse programa.

Nessa direção, o projeto de pesquisa submetido à seleção do PPGLE passou a refletir as representações que eu tinha até aquele momento sobre o objeto de investigação, especificamente, através das filiações teóricas e metodológicas que elegi no momento de escrita. Essas representações entraram em um ponto de instabilidade durante a etapa da entrevista, na qual fui confrontado com as escolhas que realizei e, posteriormente, desencadeou uma série de reflexões, *i.e.*, de pontos de inflexões da minha parte.

Após ser aprovado pelo programa, tive a oportunidade de realizar modificações diversas no projeto inicial durante a disciplina Tópicos de Pesquisa I e II, por meio da qual expandi e reelaborei as ideias inicialmente dispostas no projeto submetido. Essa reelaboração passou a explicitar as minhas “novas” representações, acarretando uma ampliação teórico-metodológica, além de demonstrar a minha receptividade ao olhar construtivo do outro.

Através desse movimento representacional e receptivo, reconheci o processo de reescrita como propulsor e construtivo da minha própria condição de pesquisador em formação, evidenciando este espaço de escrita como ilustrativo de dois momentos catalisadores de representações: a primeira versão do projeto submetido; e a segunda versão, decorrente das orientações da minha orientadora e das contribuições das disciplinas do programa, em especial, Tópicos de Pesquisa I e II. Ou seja, ao passo que a escrita do projeto me possibilitou vislumbrar as representações instauradas, a reescrita me permitiu “novas” representações, ampliando-as.

Nesse sentido, este relato é simbólico por representar – já que estou me referindo a uma pessoa inserida em estruturas sociais complexas – não só a reescrita do meu projeto, mas a minha própria formação enquanto pesquisador em construção, principalmente no campo dos estudos linguísticos e na abordagem da teoria da complexidade. Esse entendimento me aproxima das representações sociais na

perspectiva moscoviana, visto que nada é estável, fixo, mas dinâmico (MOSCOVICI, 2007).

Sob esse ângulo, reafirmo a importância de ser maleável e receptivo ao olhar construtivo do outro. Em situações de processos seletivos, em especial de pós-graduação, a minha postura enquanto candidato, ao receber comentários, apreciativos ou não, diz muito sobre quem eu sou, mesmo antes de minha aprovação no programa. É preciso reconhecer que, enquanto um sujeito social, eu não sou um ser fixo e imutável, então as minhas representações também não deveriam ser. Como postula Prigogine (2003, p. 65), “a condição humana é uma condição temporal”.

Após essas considerações, concluo este relato ressaltando que, antes mesmo da minha vinculação ao PPGLE, esse programa já estava me ensinando o que vem a ser um *pesquisador*: alguém flexivelmente humilde, ético e ciente de seu papel social. E, para concluir, se me permitem uma lição primária aprendida na sala de aula do programa: nada se perde; tudo se ressignifica – seja em artigos para publicações, seja em capítulos da dissertação.

REFERÊNCIAS

A ORIGEM. Direção de Christopher Nolan. Produção de Christopher Nolan e Emma Thomas. Intérpretes: Leonardo Dicaprio, Joseph Gordon-Levitt, Ellen Page, dentre outros. Roteiro: Christopher Nolan. Música: Hans Zimmer. Estados Unidos e Reino Unido: Legendary Pictures e Syncopy Films, 2010. (148 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/70131314>. Acesso em: 07 mar. 2020.

ARRUDA, Angela. Mudança e representação social. **Temas em Psicologia Social da SBP**, v. 8 n. 3, 241-247, 2000.

BINDÉ, Jérôme. Introdução – Complexidade e Crise da Representação. *In*: MENDES, Candido (org.). **Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 7-23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Complementaridade metodológica no estudo de representações sociais. *In*: FORTUNATO, Maria Lucinete; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de (org.). **Ensaios: abordagens teórico-metodológicas em pesquisa**. Campina Grande: EDUFCEG, 2005. p. 122-138.

FORTUNATO, Maria Lucinete; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de (org.). **Ensaios: abordagens teórico-metodológicas em pesquisa**. Campina Grande: EDUFCEG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Johim e; KRAMER, Sônia (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações Sociais, Mídia e Movimentos Sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CARDENAS, Manuel (org.). **Representações sociais em movimen-**

to: psicologia do ativismo político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 77-91.

GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CARDENAS, Manuel (org.). **Representações sociais em movimento:** psicologia do ativismo político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

INSTITUTO AOCP. **SEECT – Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba.** Edital de abertura nº 01/2019. Disponível em: https://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ed_abert_seect_pb.pdf?. Acesso em: 08 mar. 2020.

IVANIČ, Roz. Discourses of Writing and Learning to Write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Luiz Costa. O Leitor demanda (d)a Literatura. *In:* LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 9-40.

LIRA, André Augusto Diniz; MIRANDA, Marly Medeiros de; BRITO, Suerde Miranda de (org.). **Revisitando o diálogo em Representações Sociais e Educação.** Campina Grande: EDUFPG, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 1990.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PRIGOGINE, Ilya. O Fim da Certeza. *In:* MENDES, Candido (org.). **Representação e Complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 49-67.

SCARPARO, Helena; PEDROSO, Márcia. Representações: movimentos de imagens e palavras vividas. *In:* GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CARDENAS, Manuel (org.). **Representações sociais em movimento:** psicologia do ativismo político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15-22.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

CAPÍTULO 4

“ESSE TEXTO É MEU?”: UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIFERENTES VOZES NO PROCESSO DE (RE)ELABORAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

JEREMIAS LUCAS TAVARES¹

*Eu falo três línguas, escrevo em
Duas, sonho em uma.
Não escreva em inglês, dizem, inglês
Não é sua língua materna. Por que não
Me esquecem, críticas, amigos, primos distantes,
Cada um de vocês? Por que não me deixam falar na
Língua que eu quiser? A língua que eu falo,
Se torna minha, é distorção, é estranheza
Toda minha, apenas minha.²*

(Kamala Das, 1999)

[1]. ORCID iD: 0000-0001-8337-5999. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, no qual desenvolve a pesquisa intitulada *Estudo de tradução de legendas inclusivas em Pose* (2018): especificidades contextuais e questões de gênero, orientada pela Profa. Dra. Sinara de Oliveira Branco (ORCID iD: 0000-0003-2739-2254). A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa *A tradução em contextos de representação cultural e de ensino de tradução*.

[2]. Minha tradução de:

I speak three languages, write in

A decisão de participar de um processo seletivo de mestrado surgiu ainda durante minha graduação. Na época, pesquisei programas de pós-graduação que oferecessem cursos de mestrado na minha área de interesse e me inteirei dos processos seletivos de cada um deles. Percebi que cada programa possui um edital próprio com regras e requisitos específicos: é necessário atender a todos os critérios nele exigidos, identificar os documentos necessários, conhecer todas as etapas de seleção, estar atento para data, local e horário do processo seletivo, etc. Ante a tantas opções, escolhi o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE). Parecia fácil, inicialmente, cursar um mestrado logo após me formar, por pelo menos três motivos. Primeiro, porque eu estaria na mesma universidade em que me graduei, Universidade Federal de Campina Grande. Segundo, eu teria a oportunidade de continuar desenvolvendo a pesquisa que comecei no trabalho de conclusão de curso (doravante, TCC). Terceiro, eu ainda estaria no ritmo da graduação, então, não sentiria o impacto da pós.

A seleção teve início cerca de três meses antes da colação de grau. Aliás, meu TCC nem estava pronto quando completei a inscrição da pós. Ao finalizá-lo e ocupar o status de “provável formando” (é assim que declaram o candidato durante uma seleção de programas de pós, quando ainda está na graduação), eu me senti como um pesquisador pronto para desenvolver a dissertação de mestrado. Quando concluí

Two, dream in one.

Don't write in English, they said, English is

Not your mother-tongue. Why not leave

Me alone, critics, friends, visiting cousins,

Every one of you? Why not let me speak in

Any language I like? The language I speak,

Becomes mine, its distortions, its queernesses

All mine mine alone (An Introduction, poema de Kamala Das).

o projeto de pesquisa submetido à seleção, escrito em pouquíssimo tempo devido às demandas ainda da graduação, tive a certeza de que o texto era mais do que satisfatório. Foi nesse entrelugar da graduação e da pós-graduação que fiz a entrevista da seleção em um dia e apresentei meu TCC no seguinte.

A entrevista impactou minhas expectativas. Inicialmente, eu não compreendi como havia tantas sugestões e questionamentos sobre o projeto que submeti. Na minha opinião, a proposta de pesquisa estava tão boa! Mas, na entrevista, comecei a ter uma ideia de que a escrita de um projeto de mestrado é, na verdade, desafiadora e complexa. Percebi que cursar um mestrado não seria tão fácil como havia pensado. No entanto, só mais tarde consegui reconhecer com mais facilidade as inadequações que existiam no projeto. Essa postura me fez perceber que sempre há necessidade de progresso e amadurecimento enquanto pesquisador. E parte desse amadurecimento é aceitar as falhas e aprender com elas.

No mesmo dia da entrevista, ao chegar à minha casa, revisei o projeto de pesquisa e fiz algumas mudanças, de acordo com o que foi questionado e sugerido pelos professores da banca examinadora. Após essa reescrita, pensei que, enfim, meu projeto de pesquisa estava pronto – *ora, fiz as alterações sugeridas, o que mais eu preciso fazer?*

A resposta para essa pergunta veio logo no início das aulas, quando comecei a cursar as disciplinas de Tópicos de Pesquisa I e II em Estudos Linguísticos.³ Foram ministradas durante o segundo semestre de 2019, cada uma com carga horária de 30 horas-aula. Formadas por

[3]. Essas disciplinas obrigatórias eram ofertadas em semestres separados (nos dois primeiros). Entretanto, pela primeira vez no PPGLE, foram ministradas no mesmo semestre – decisão que, a meu ver, colaborou muito para o desenvolvimento das nossas pesquisas. Vou me referir a elas apenas por “disciplinas de Tópicos” ou “disciplinas”.

seis alunos (eu incluso) e a professora, tinham como objetivo colaborar com a escrita do projeto de pesquisa e preparar para apresentação no IV Fórum de Pesquisa em Linguagem e Ensino.⁴ Possibilitaram-me refletir sobre cada parte do meu projeto (introdução, fundamentação teórica, metodologia, cronograma e referências). Durante as aulas, eu e os demais alunos apresentávamos oralmente, com regularidade, cada uma dessas partes, de acordo com as modificações que fazíamos durante a semana.

Eventualmente, durante as disciplinas, descobri que ainda havia muito a ser feito. Reconheci também que todas as alterações, (re)elaborações e (re)considerações que foram (e que ainda estão sendo) feitas⁵ não dependeram, exclusivamente, de mim – o pesquisador –, mas também de estudiosos que constituem o arcabouço teórico adotado na pesquisa, das escolhas metodológicas da investigação, da orientadora da pesquisa, da professora das disciplinas de Tópicos, dos meus colegas de classe, etc.

Durante as disciplinas de Tópicos, especificamente, pude observar a influência de todas essas pessoas na escrita do meu projeto de pesquisa. As leituras da literatura da minha área, as orientações da orientadora, as sugestões da professora e as discussões em grupo feitas por mim e meus colegas após as apresentações nas disciplinas me fizeram questionar a influência do outro na minha escrita. Por isso, neste capítulo, reflito sobre como o processo de re(elaboração) do meu projeto de pesquisa de mestrado foi influenciado por diversas

[4]. O Fórum de Pesquisa é uma atividade obrigatória para os alunos ingressantes no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Nesse evento, os mestrandos têm a oportunidade de apresentar seus projetos de pesquisa pela primeira vez. O aluno precisa escolher pareceristas para lerem seu resumo expandido, assistirem à sua apresentação e produzirem um parecer sobre o projeto.

[5]. Considerando que este capítulo está sendo escrito ao mesmo tempo em que minha dissertação.

vozes que coexistiram no texto. Para tanto, além deste início, há mais duas partes constitutivas deste capítulo: (re)elaboração do projeto de pesquisa, na qual discuto questões teóricas sobre as diversas vozes presentes no texto acadêmico e sua importância, bem como sobre o letramento acadêmico e a ética na academia; e as considerações finais, na qual finalizo minha discussão com a expectativa de que minhas palavras tenham ajudado futuros e atuais mestrandos ou qualquer outro pesquisador que tenha acesso a este livro.

(RE) ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Ao observarmos a apresentação de um coro, verificamos que há várias pessoas envolvidas e todas elas em conjunto proporcionam um som harmonioso. É impossível fazer um coro com apenas um cantor: as diferentes vozes de cada integrante se complementam. Nesse sentido, a produção acadêmica pode ser pensada como similar a um coro, pois o texto acadêmico também é formado por diversas vozes, como comentado por Boughey (2000⁶ *apud* ZAVALA, 2009):

Um pesquisador não pode cantar sozinho, pois as outras vozes devem ser um suporte para quem está cantando. Por outro lado, um texto acadêmico possui muitas vozes: “possui as vozes das autoridades que o autor cita e também possui a voz do autor que aparece em relação com essas outras vozes, como um cantor solo sendo acompanhado por um coro [...]”. (BOUGHEY, 2000 *apud* ZAVALA, 2009, p. 351, tradução nossa).⁷

[6]. BOUGHEY, Chrissie. Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 6, n. 3, p. 279-290, 2000.

[7]. Minha tradução de: *La necesidad de tener esas otras voces para cantar en armonía o en oposición a ellas es una especie de regla sobre la forma en la que se construye el*

A metáfora proposta pela autora descreve claramente como funciona a escrita acadêmica. Esse tipo de produção se configura como um tecer de vozes, de teorias e de escolhas metodológicas; e, em si, também é uma voz influenciada por vozes que vieram antes daquele que escreve e que influenciará as que ainda estão por vir. A autora cita duas vozes que estão relacionadas à escrita de um texto: a do autor do texto e as dos autores usados como base para o texto. Os meus questionamentos são: há apenas essas duas? Se há mais, quantas e quais são elas? Como essas vozes coexistem dentro de um único texto? Qual é a sua voz enquanto pesquisador?

Em minha experiência na pós-graduação, não houve apenas duas vozes que serviram como coro para minha canção – o projeto de pesquisa. A orientadora do projeto também foi uma das principais vozes que formaram esse coro. Além disso, todos os integrantes das disciplinas Tópicos, isto é, a professora e meus cinco colegas de classe, agiram como vozes no meu texto. E quando elenco essas vozes, não estou afirmando que elas soaram em um único tom: ora completavam a minha voz, ora se opunham a ela.

Quando uma voz completa a outra é conveniente, pois nos auxilia a desenvolver uma ideia, uma teoria, um parágrafo, um objetivo. Entretanto, quando se opõe, diversos problemas podem surgir, pois requer maturidade para aceitar críticas e lidar com elas. Assumir uma postura de aprendiz (que, a meu ver, deve ser assumida em qualquer nível acadêmico) não é sempre uma realidade na academia. É importante que o pesquisador esteja aberto a críticas, sugestões e ideias

conocimiento académico. El académico no puede cantar solo porque las otras voces deben proveer un soporte para lo que está cantando. Por lo tanto un texto académico contiene muchas voces: 'contiene las voces de las autoridades que el autor cita y también contiene la voz del autor que aparece en relación con estas otras voces como un solo que está respaldado por un coro' (BOUGHEY, 2000 *apud* ZAVALA, 2009, p. 351).

diferentes das suas, pois o discurso acadêmico não se constrói apenas por consonâncias.

É também necessário “desapegar” do seu projeto de pesquisa de vez em quando. Se o pesquisador está confortável em receber sugestões de outras pessoas e confrontá-las com o que já havia pensado, é provável que mudanças sejam feitas. Esse confronto de ideias e vozes pode acarretar alterações (drásticas ou simples) no andamento da pesquisa. É nesse espaço de conflito e harmonia de vozes, teorias e ideias que a ciência se desenvolve.

Anteriormente, questionei sobre quais são as vozes presentes no texto acadêmico e como essas vozes coexistem dentro de um único texto. Baseando em minha experiência na pós-graduação durante a (re)elaboração do projeto de pesquisa nas disciplinas de Tópicos, vejo claramente a influência de cinco vozes distintas: as dos autores que uso como base teórica, a da minha orientadora, a da professora de Tópicos, as dos meus colegas de classe e a minha. A seguir, reflito sobre como cada uma dessas vozes influenciou na (re)escrita do meu projeto de pesquisa.

As vozes dos autores que constituem o arcabouço teórico da pesquisa são muito marcantes na produção acadêmica, como pontuado por Zavala (2009). De fato, assim que ingressei na universidade, percebi que a maior parte do que é dito no texto acadêmico é proveniente de algo que foi dito anteriormente. Isso se estende durante toda a trajetória na academia. Durante o processo de escrita acadêmica (inclusive do projeto de pesquisa), é rotineiro ouvir perguntas como “Quem disse isso?”, “Onde está a referência?”, “Como pode afirmar isso?”, “Esse argumento fica melhor se você citar alguém”.

A construção de um texto acadêmico, que acontece dentro do discurso acadêmico, como discutido por Carioca (2007), se dá a partir da utilização de estratégias textuais e discursivas, como a citação e a paráfrase. Contudo, ainda segundo a autora, é essencial que saibamos argumentar para validar as teses apresentadas. É importante posicionar

bem os autores com os quais concordamos e aqueles com os quais discordamos (sim, é possível discordar de autores, mas é preciso ter bons argumentos para contrapor). Além disso, é necessário saber como dialogar com os autores e como estabelecer uma relação entre eles.

A produção acadêmica está relacionada também à intertextualidade, contribuição da linguística textual, e da interdiscursividade, contribuição da análise do discurso. A intertextualidade, como discutida por Koch (2004⁸ *apud* CARIOCA, 2007, p. 829), é a “presença do outro naquilo que dizemos ou escrevemos”, podendo ser explícita (como citações e traduções) ou implícita (como alusões e paródias) (CARDOSO, 2003⁹ *apud* CARIOCA, 2007). A interdiscursividade, por sua vez, *grosso modo*, é semelhante à intertextualidade, visto que o discurso também se constrói através de discursos já ditos, como apontado por Koch (2002¹⁰ *apud* CARIOCA, 2007).

Esse diálogo entre teorias e autores, que caracteriza o discurso acadêmico, evoca o conceito de dialogismo de Bakhtin. O discurso seria formado pelo texto e pelo contexto discursivo (a situação na qual o texto é produzido). Para o autor, toda enunciação é dialógica, pois é construída por várias vozes (BAKHTIN, 1986). Portanto, a produção do texto acadêmico seria, também, dialógica.

A voz do/a orientador/a também foi indispensável durante a re(elaboração) do projeto de pesquisa. Acredito que é difícil achar um exemplo entre tantos de como a voz da minha orientadora influenciou a escrita do meu projeto. A palavra do/a nosso/a orientador/a se diferencia das demais por estar sinalizada nas versões do nosso

[8]. KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[9]. CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

[10]. KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

texto enviadas para ele/a. O/a nosso/nossa orientador/a tem o nome ligado à nossa pesquisa, por isso é tão importante ouvir e acatar suas sugestões, quando pertinentes. Minha orientadora, por exemplo, tem voz de autoridade na minha pesquisa por ter muita experiência na área de investigação na qual estou inserido (tradução intersemiótica e tradução audiovisual). No âmbito dessa discussão sobre as vozes do aluno e do orientador, vale a pena revisitar ponderações feitas por Paiva (2019) em seu livro *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos* acerca de questões de autoria e coautoria com orientadores em textos acadêmicos.

A voz da professora das disciplinas de Tópicos também foi de extrema importância para a re(elaboração) do meu projeto de pesquisa. Lembro-me de que, durante essas disciplinas, ela apresentava diversas sugestões, mas sempre reiterava que eram apenas sugestões e que toda decisão sobre alterações no projeto deveria ser tomada juntamente com a minha orientadora, que daria a palavra final. Realmente, tudo referente ao projeto de pesquisa deve ser discutido com o/a orientador/a: a pergunta, os objetivos, os aspectos teórico-metodológicos, o cronograma. Consequentemente, ele/a passa a ser uma voz tão presente na pesquisa quanto a do próprio pesquisador.

Ainda em relação à contribuição da professora das disciplinas de Tópicos para o aprimoramento do meu projeto, destaco uma atividade que ela exigiu: mapeamento de estudos na área da nossa pesquisa. Anteriormente, no TCC, eu não havia feito um estado da arte sobre a temática que pesquisei, para identificar os estudos já desenvolvidos sobre o objeto de investigação escolhido. Essa atividade me auxiliou de duas formas: 1) localizei minha pesquisa dentro do campo de estudos da tradução; e 2) produzi parte da introdução do meu projeto, fundamentando-me em estudos identificados nesse mapeamento, além de ter apontado lacunas na área, também com base nesse levantamento, até porque é a partir das lacunas que surgem as pesquisas, como apontado por Serrano (2011, p. 86): “Temos de estar conscientes de

que nosso esforço de pesquisa se projeta sobre um campo ainda não explorado, ou seja, que ainda não foi seccionado pelo bisturi analítico de nenhuma pesquisa”.

Além disso, tivemos encontros orientacionais com a professora para discutir sobre as seções do projeto. Os encontros foram muito construtivos e me proporcionaram muitas reflexões sobre minha escrita. Algumas reflexões foram simples, como “por que usar ‘por outro lado’ para representar oposição se antes eu não havia escrito ‘por um lado’?”. Outras reflexões foram mais complexas, como: “O que deve vir primeiro na metodologia, o paradigma ou a abordagem?”.¹¹

Algumas vozes não são tão explícitas como a dos autores, cujos textos lemos e citamos, e a dos professores. Refiro-me às vozes dos meus colegas de pós-graduação, que também contribuíram para a (re)elaboração do meu projeto de pesquisa. É importante ressaltar que as contribuições não surgiram apenas no espaço da disciplina de Tópicos, mas também em conversas informais antes da aula, em outras disciplinas, em lanches apressados durante os intervalos cronometrados, no grupo de WhatsApp da turma de Estudos Linguísticos. Vale ressaltar também que as contribuições advindas desses meus colegas eram em forma de perguntas, dúvidas, sugestões, críticas, etc.

Apesar dessa diversidade de espaços onde eu recebia sugestões dos meus colegas para o aprimoramento do meu projeto, grande parte delas foi dada durante as disciplinas, nos momentos dos comentários feitos sobre o meu projeto, ao final de cada apresentação. Lembro-me, por exemplo, da discussão sobre o primeiro objetivo específico da minha pesquisa: “Identificar as características da legendagem da série *Pose*, enquanto inclusiva”. A expressão “características linguístico-gramaticais” foi sugerida por meu colega Paulo, durante a discussão de uma das minhas primeiras apresentações na disciplina, quando ainda usava apenas a palavra “características”, de modo genérico. Fui

[11]. Primeiro, o paradigma. Depois, a abordagem.

questionado pela professora e pelos colegas sobre quais características eram essas e expliquei que tentava observar características fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas de algumas expressões. Ora, eu não poderia usar todas essas palavras nos objetivos específicos. “Por que não características linguístico-gramaticais?”, meu colega Paulo sugeriu pertinentemente. “Ótimo, Paulo, ótimo!”.

Outra colega, Thamíris, também me ajudou bastante durante a (re)elaboração do meu projeto de pesquisa. Desta vez, foi em relação à metodologia. Para a geração de dados da minha investigação, uso um programa chamado *Bandicam*, que faz capturas de tela em formato de imagens e vídeos. Durante as apresentações sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevi o programa e as etapas de geração oralmente e por meio de textos verbais presentes no *slide*. Thamíris sugeriu que eu usasse imagens, pois assim seria mais fácil visualizar os procedimentos. Na última apresentação, usei as imagens e todos os meus colegas mestrando conseguiram entender melhor o que eu estava propondo. Levei essa sugestão também para a apresentação no IV Fórum do PPGLE, evento já mencionado.

Ao final da disciplina de Tópicos, precisei apresentar meu projeto de pesquisa nos moldes de como faria no Fórum. Enviei, então, o projeto à professora e a um dos colegas que assumiria o papel de parecerista, na ocasião. Na última aula, apresentei minha pesquisa (com *slides*, em um tempo de 10 minutos) e, na sequência, recebi o parecer do meu colega. Foi muito enriquecedor para mim, enquanto mestrando, atuar como parecerista e ouvir novamente a avaliação de um colega, com o diferencial de que, nesse momento, era uma voz guiada por critérios previamente estabelecidos pela docente da disciplina. Foi uma experiência que me preparou bem para a apresentação no Fórum. Além disso, provavelmente serei futuro parecerista em fóruns de pesquisas vindouros, então, por que não começar a treinar agora?

Dilma foi a parecerista do meu projeto de pesquisa. Lembro-me de que reconsiderarei algumas questões sobre o meu trabalho em

decorrência de algumas das considerações da colega. Uma das mais importantes não foi uma crítica nem uma sugestão, mas um elogio. Dilma apontou que o uso da linguagem neutra¹² no resumo expandido foi coerente, uma vez que minha pesquisa trata justamente sobre o uso dessa linguagem em legendas (denominadas legendas inclusivas), na série televisiva *Pose* (2018). Quando menciono colaborações na escrita acadêmica, particularmente na (re)elaboração de projeto de pesquisa, não me refiro necessariamente a sugestões ou a críticas, mas a elogios que também fazem parte dessa construção. É um tipo de reforço que permite compreender o que está sendo feito corretamente ou não para, assim, dar continuidade às ideias.

Cabe-me ressaltar que a apresentação de pareceres na última exposição do projeto de pesquisa, assim como todas as discussões feitas no decorrer da disciplina, envolveram aspectos sobre ética na academia. Eu e meus colegas sempre conversamos sobre como somos afortunados de estar em uma turma em que todos colaboram e se respeitam entre si. A propósito disso, Paiva (2005) destaca a importância de dois aspectos na relação ética e pesquisa – colaboração e respeito mútuo – características que foram marcantes durante a disciplina de Tópicos e que colaboraram para a re(elaboração) do meu projeto de pesquisa (e, provavelmente, dos meus colegas).

O primeiro aspecto, respeito mútuo entre os pesquisadores, está relacionado com a necessidade de compreender que toda pesquisa tem de ser respeitada e de considerar o estudo do outro como válido. Exemplificando esse aspecto, Paiva (2005) considera a “disputa”

[12]. A linguagem neutra visa neutralizar o gênero gramatical a fim de apagar a distinção entre masculino e feminino e de propor outra opção para sujeitos que não se identificam como homem nem como mulher. Na língua portuguesa, não há uma regra de como a flexão de gênero deve ser neutralizada, mas há registros do uso do @, do *x*, e do *e* para substituir as vogais que especificam o masculino e o feminino.

entre linguistas e linguistas aplicados sobre seus campos de estudo e trata acerca do respeito ao trabalho do colega pesquisador. Na minha experiência no mestrado, percebo que sempre fomos respeitosos com todos os trabalhos que foram apresentados: elogiando, criticando, questionando ou sugerindo.

Respeitar o trabalho do colega pesquisador não se alude apenas ao estudo em si, mas também ao pesquisador, uma vez que as pesquisas dizem muito sobre quem as realiza, como apontado por Bourdieu (2001 *apud* PAIVA, 2005, p. 50):

[...] o pesquisador oferece o mundo tal como ele o pensa (isto é, como objeto de contemplação, representação, espetáculo) como se fosse o mundo tal como ele se apresenta àqueles que não têm a disponibilidade (ou o desejo) de se retirar dele para pensá-lo.

Um pesquisador escolhe o que o faz se sentir instigado a pesquisar, estudar, questionar, analisar. Uma pesquisa acadêmica, por mais objetiva que seja, ainda representa a subjetividade do autor, como podemos observar na escolha por diferentes objetos de investigação dos alunos da disciplina de Tópicos: eu, com as legendas inclusivas em *Pose*; Paulo, com as concepções de escrita de professores de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular); Beatriz, com planos de aula do curso CELTA (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*); Dilma, com a sala de aula invertida para a língua inglesa; Thamiris, com a textualização em *fanpages* de ensino; e Gabriel, com a formação identitária de estagiários do curso de Letras – Língua Inglesa. Cada pesquisador expressa sua subjetividade no texto acadêmico de modo que conhecer sua pesquisa é, de fato, conhecer-se, como proposto por Santos (2003), em uma das teses do paradigma emergente, na qual o autor defende que todo conhecimento científico é um autoconhecimento. Santos (2003) também destaca que o objeto de investigação se caracteriza como uma continuação

do sujeito; logo, respeitar o estudo do colega pesquisador significa respeitá-lo enquanto pessoa.

Quanto ao segundo aspecto discutido por Paiva (2005), relação entre ética e pesquisa, trata-se da colaboração com outro(s) pesquisador(es) (que ela chama de cooperação, apenas uma diferença de escolha lexical). Para a autora, é necessário que o pesquisador seja responsável e solidário com outros pesquisadores, de forma a colaborar com o desenvolvimento científico da área. Paiva (2005) defende que essa cooperação deve acontecer em organizações de eventos e gerenciamento de projetos. Durante as disciplinas de Tópicos, as colaborações aconteceram desde o mapeamento de estudos na área até o estado atual da pesquisa. Nós nos preocupávamos com os projetos uns dos outros, indicávamos leituras, dávamos sugestões, nos questionávamos, etc.

As colaborações que citei ao longo deste capítulo são exemplos de práticas letradas acadêmicas e de produção de conhecimento. Zavala (2009) discute que o conceito de letramento acadêmico está relacionado com saber atuar dentro dos discursos acadêmicos. Sendo assim, o letramento acadêmico seria possível a partir da relação com outros membros desses discursos para observação de suas formas de falar, atuar, sentir, etc. Nessa perspectiva, é na interação entre pesquisadores que se iniciam a produção científica e o discurso acadêmico. A escrita acadêmica se configura, assim, não apenas como uma prática científica, mas como uma prática social.

Por fim, a presença de todas essas vozes em um texto acadêmico me leva ainda a questionar acerca da minha identidade na academia. O questionamento parte da observação dessas vozes na constituição do meu projeto de pesquisa e de como me auxiliaram a construir minha própria voz. Então, qual seria minha identidade, enquanto escritor de um texto, se há tantas vozes que me influenciam? Sobre essa questão, Zavala (2009, p. 355) discute que a identidade do

pesquisador não é estática e cita Niño-Murcia e Rothman (2008),¹³ quando afirmam que performar múltiplas identidades é possível de acordo com as circunstâncias. Essas múltiplas identidades presentes em um texto acadêmico estão relacionadas com essas tantas vozes que influenciam uma pesquisa. A identidade do pesquisador, enquanto múltipla e não estática, é (re)construída de acordo com práticas sociais e acadêmicas que influenciam a escrita acadêmica, de modo mais específico, ou o letramento acadêmico, mais amplo. Quando o letramento dos pesquisadores é considerado uma prática discursiva, social e posicionada ideologicamente, é possível entender a sua identidade enquanto escritor, a escrita acadêmica enquanto forma de construção de conhecimento e as questões de poder¹⁴ que estão relacionadas à escrita acadêmica (ZAVALA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este texto contando brevemente minha trajetória até me tornar aluno de pós-graduação, principalmente no que se refere à escrita do meu projeto de pesquisa. Sigo refletindo sobre a escrita do projeto e sobre como a voz do outro colaborou nesse processo.

As considerações feitas no decorrer deste texto fazem-me refletir sobre a pessoa gramatical geralmente usada nos textos acadêmicos da área de humanas, a primeira pessoa do plural. O uso de “nós”

[13]. NIÑO-MURCIA, Mercedes; ROTHAM, Jaison. Spanish contact bilingualism and identity. *In*: NIÑO-MURCIA, Mercedes. (ed.). **Bilingualism and Identity**: Spanish at the crossroads with other languages. Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 11-32.

[14]. Essas questões de poder estão vinculadas aos interesses dos grupos e das instituições dominantes.

parece-me ser resultante de todas essas vozes que colaboram com a pesquisa: como é “meu” texto se a orientadora também fez parte de sua escrita? Por que dizer “meus objetivos” se parte deles foram sugestões de meus colegas de classe?

A nossa experiência de (re)escrita do projeto durante as disciplinas de Tópicos me possibilitou compreender o quão importante é ter uma rede de pessoas com quem possamos conversar sobre nossas pesquisas, nossos ânimos, nossas tristezas, nossas preocupações e nossas conquistas; quão importante é colaborar com a escrita de nossos colegas do mundo acadêmico; quão importante é saber que o nosso projeto não está centrado necessariamente no pesquisador, ou no pesquisador e no orientador, mas que há outras vozes que também podem ajudar a completar o coro; quão importante é respeitar a pesquisa do outro; quão importante é perceber que há um propósito semelhante entre todos os colegas mestrandos: o desenvolvimento científico do país.

As reflexões realizadas aqui me fazem voltar à epígrafe deste capítulo, na qual Kamala Das expressa que a língua que fala é toda dela, e apenas dela. Uma vez, era de outro; agora, quando ela fala, se torna dela. É a partir disso que me questiono: o projeto de pesquisa é meu? Uma vez que partes dele foram de outros – de um autor, de uma orientadora, de uma professora, de um colega –, agora, que escrevo, posso afirmar que este capítulo é todo meu, e apenas meu?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC, Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

CARIOCA, Cláudia Ramos. A caracterização do discurso acadêmico baseada na Convergência da Linguística Textual com a Análise do Discurso. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão-SC. **Anais [...]**. Tubarão-SC: Edições Unisul, 2007. p. 825-836.

DAS, Kamala. An Introduction. *In*: **Only the Soul Knows How to Sing**: Selections from Kamala Das. Kottayam: DC Books, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2003.

ZAVALA, Virginia. *¿Quién está diciendo eso?:* literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. *In*: KALMAN, Judith; STREET, Brian. Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. **Diálogos con América Latina**. México: Siglo XXI, 2009.

CAPÍTULO 5

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA COMO PROCESSO DE AMADURECIMENTO DO TEXTO E DO PESQUISADOR

THAMÍRIS SÂMIA SILVA SANTOS¹

Todo conhecimento é autoconhecimento.

(Boaventura de Sousa Santos, 2008)

Certa feita, estava lembrando o processo trivial do cultivo de plantas no âmbito agrícola... Nesse meio, para que o fruto esteja próprio para consumo, é necessário que esteja amadurecido, condição esta que só será alcançada após alguns ciclos espontâneos, como a

[1]. ORCID: 0000-0002-4983-5776. Na pós-graduação, pesquiso sobre os temas: textualização em ambientes digitais, multimodalidade e formação docente, e sou integrante do Grupo de Pesquisa Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns), que foi aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer 94344318.6.0000.5182) com vigência prevista para o quadriênio 2018-2022. Tal grupo é coordenado pelo professor Dr. Edmilson Luiz Rafael (ORCID: 0000-0001-8641-3225) e pela Profa. Dra. Williany Miranda da Silva (ORCID: 0000-0001-66672385)–minha orientadora.

etapa de “estar verde”. No decurso compreendido entre plantio e colheita, existe o tempo, que precisa ser naturalmente respeitado. Logo, considerando as condições reais da semente, mesmo que seja intensificado o uso de água ou adubo, por exemplo, o fruto não brotará antes do tempo oportuno. Quero me utilizar dessa metáfora para narrar a minha “chegada” ao mestrado.

Iniciei a licenciatura em Letras (Língua Portuguesa)² em 2014, já pensando na pós-graduação, o que me fez acumular, ao longo dos anos, expectativas, mesmo estando “verdinha”. “Verdinha!” é uma nomeação recentemente atribuída por minha orientadora³ de dissertação (que também foi de monografia), no cúmulo de sua lucidez, para definir como eu me encontrava naquele momento (os orientadores são seres quase oniscientes!).

Concluí o curso de Letras em 2018. Naquela época, estava bem cansada em decorrência do acúmulo de tarefas: escrita da monografia, monitoria de curso de extensão, conclusão de estágio docente e elaboração dos respectivos relatórios, participação em eventos acadêmicos e, há pouco tempo, tinha sido desvinculada do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que sofreu modificações e perdeu a concessão de bolsas, novidade que me impulsionou a entrar no mercado de trabalho, acumulando mais uma responsabilidade.

Mesmo em meio a tantas ocupações, ainda pulsava em mim o desejo de cursar mestrado, fazer pesquisa, em linguística, claro, pois foi a área que me cativou desde o primeiro contato, na disciplina

[2]. Graduação oferecida pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

[3]. Williany da Silva é professora associada da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

Introdução à Linguística.⁴ Sendo assim, embora sem muito conhecimento quanto ao gênero textual projeto de pesquisa, iniciei a escrita do meu. Para tanto, tomei como ponto de partida o objeto de investigação que focalizei na minha monografia, intitulada *Retextualizando poemas: do impresso ao audiovisual*. As discussões sobre processos de retextualização de gêneros textuais que migram de suportes impressos para suportes digitais, registradas nesse trabalho final de conclusão de curso, foram decisivas para a elaboração de meu projeto de mestrado – *Estratégias de leitura e retextualização: do impresso ao digital* – submetido ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ano 2018.

Fui aprovada na prova escrita do referido processo seletivo, mas reprovada na etapa da entrevista! Na época, perguntei-me: como assim? Hoje, porém, com distanciamento da reprovação, entendo que não era o momento de ser aprovada. Os questionamentos dirigidos ao meu projeto e, conseqüentemente, o entendimento de que ele não estava amadurecido diziam respeito, também, a quem o escreveu. A grande questão é que a prova escrita avaliou os meus conhecimentos e habilidades de análise à luz de teorias, linguísticas, no caso, já que os candidatos são avaliados de acordo com a área de pesquisa. Já na entrevista, não apenas os meus conhecimentos teóricos, digamos, foram avaliados, mas eu mesma, enquanto pessoa e enquanto pesquisadora, e sim, estávamos “verdes”, eu e o meu projeto. Com o tempo, entendi que a entrevista foi útil para me fazer perceber que não adianta forçar uma semente a brotar.

Com isso, não estou sugerindo que não se deva participar de processos seletivos logo após o término da graduação. Tenho colegas

[4]. Disciplina obrigatória para alunos do primeiro período dos cursos de Letras da UFCG.

como Paulo Pereira e Lucas Tavares,⁵ aprovados logo após a conclusão da graduação, que são exemplos de que é possível obter êxito nesse momento de transição de etapas. Quero dizer que não era o (meu) momento, embora não me arrependa de ter tentado. Entendo que essa experiência me impulsionou ao “amadurecimento acadêmico”. Certamente, vivências como essas nos fazem evoluir enquanto pessoas e enquanto pesquisadores, o que afeta diretamente o processo de construção do projeto de pesquisa.

No ano seguinte, quando o PPGLE divulgou o edital do processo seletivo de 2019, não me convenci de início a participar. Somente no finalzinho do calendário, decidi me inscrever. A reescrita do projeto de pesquisa era algo que me preocupava... Eu sabia que precisaria fazer muitas modificações, construir praticamente um novo texto, o que não seria tarefa fácil, pois estava inserida no mercado de trabalho, atuando como coordenadora pedagógica e como professora, funções essas que, embora eu amasse desempenhar, consumiam boa parte do meu tempo—e sanidade mental.

Em virtude da ausência de tempo disponível (minha carga horária semanal de trabalho ultrapassava quarenta horas), redimensionei meus (poucos) horários de descanso para me preparar para a seleção e refazer o projeto de pesquisa. Em decorrência do período de distanciamento do texto, consegui então identificar várias fragilidades textuais que outrora não tinha constatado. Nesse momento, considerei ainda os questionamentos feitos pelas professoras que compuseram a banca de minha entrevista no ano de 2018. Assim, um novo texto foi tomando forma.

Entre idas e vindas, escritas e reescritas, fui aprovada no processo seletivo do PPGLE 2019! Para além do “ser aprovada”, enxergo em

[5]. Sugiro a leitura do terceiro e quarto capítulos deste livro. Neles, os colegas Paulo Pereira e Lucas Tavares compartilham suas respectivas experiências com o mestrado.

todas as etapas apresentadas até aqui um contínuo processo de amadurecimento, que ainda não se encerrou, cabe-me destacar. “Amadurecer” é algo constitutivo do “ser pesquisador”, uma vez que o texto escrito das pesquisas desenvolvidas encontram-se em contínua edição; a cada leitura, a cada orientação, um novo ajuste. Sendo assim, “estar verde” implica estar no início do processo de construção da pesquisa e do pesquisador.

Nesse percurso, entendi que elaborar um projeto de pesquisa não é tarefa simples. Afinal de contas, esse é um gênero textual que sistematiza todo o andamento de uma pesquisa científica. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), o projeto de pesquisa tem o objetivo de planejar uma investigação de modo a torná-la concretizável. Logo, tal texto precisa apresentar uma redação bem organizada, de forma que torne possível compreender-se o caminho que o pesquisador pretende seguir.

Ainda de acordo com as referidas autoras, um projeto de pesquisa se apresenta a partir da seguinte estrutura: identificação do projeto e do autor, pergunta de pesquisa, justificativa, objetivos (geral e específicos), síntese da literatura relevante, metodologia, resultados e/ou impactos esperados, cronograma e, no caso dos que requerem financiamento, tem-se a seção orçamento.

Durante a construção de meu projeto de pesquisa, percebi que a elaboração de cada uma das partes mencionadas anteriormente exigiu de mim um processo paulatino de aprendizagem. Considerando essa minha constatação, objetivo, neste capítulo, comparar versões de meu projeto de pesquisa a partir da autorreflexão sobre o amadurecimento desse texto. Para tanto, três versões do projeto são focalizadas, das quais os elementos título, problema de pesquisa, objeto de investigação e, conseqüentemente, o tipo de pesquisa, são explorados. Tal recorte se justifica pelo fato de que essas foram as partes do texto que sofreram as modificações mais significativas, e que, portanto, redimensionaram toda a estrutura do texto escrito.

(RE)ESCRITA, CULTIVO E AMADURECIMENTO

Para diferenciar as versões de meu projeto de pesquisa, chamarei a primeira versão (2018) de texto A, a segunda (2019) de texto B, e a última versão⁶ (2020) de texto C.

Seguindo a ordem dos elementos que compõem um projeto, iniciarei a análise pelo título. No Quadro 1, a seguir, apresento os títulos das diferentes versões de meu projeto.

QUADRO 1 – TÍTULOS DO PROJETO

Texto A	Estratégias de leitura e retextualização: do impresso ao digital
Texto B	Processos de retextualização de gêneros multimodais em ambientes digitais
Texto C	Processos de textualização em <i>fanpages</i> educacionais

Fonte: Autoria própria (2020).

No título do texto A, ainda muito influenciada por minha monografia, centrei-me na relação entre retextualização e estratégias de leitura. No texto B, passei a observar especificamente a retextualização de gêneros textuais que nascem ou migram na/para a modalidade digital, o que, de certa forma, enfatiza o estudo acerca das estratégias de leitura, haja vista que essas estratégias encontram-se imbricadas na retextualização (DELL'ISOLA, 2007). Já no texto C, fiz uma modificação mais representativa, visto que, no título, evidenciei um redimensionamento teórico-metodológico: a partir dessa versão do

[6]. Versão final apresentada no IV Fórum de Pesquisa: evento gratuito realizado anualmente pelo PPGLE para compartilhamento (por meio de apresentações orais individuais) das versões finais dos projetos de pesquisa dos alunos regulares da última turma aprovada. [<https://drive.google.com/file/d/1OI6sWFrYeMAnV0ZFvJIjySkAaUtoOdmou/view>]

projeto, passei a planejar uma pesquisa com foco no tema textualização e não mais retextualização. Essa última é definida por Marcuschi ([2004]2010) como processo de modificação textual registrado na transição de um texto base para um texto alvo, ou seja, um texto que passa por modificações para dar origem a outro.

Migrar do tema retextualização para textualização foi um redimensionamento sugerido pelos professores que compuseram a banca de minha entrevista no processo seletivo do ano de 2019. Segundo eles, tratar da textualização atenderia melhor à complexidade de análise dos fenômenos que cercam a funcionalidade dos “textos on-line”, tendo em vista que a retextualização ocorre em decorrência de algo anterior: a textualização que, segundo Marcuschi (2008), pode ser definida como sendo o processo que torna determinado registro linguístico (escrito ou oral) uma unidade comunicativa portadora de significados, isso, mediante a ação do leitor/ouvinte, que se utilizará de conhecimentos de diversas ordens (discursivos, linguísticos, textuais, sócio-históricos e outros) para interpretar informações, o que pode ser bem-sucedido, ou não. Sendo assim, a ação exercida pelo usuário da língua para tentar compreender seja qual for o texto é nomeada de textualização, o que, portanto, torna-se peculiar a todo processo comunicativo inerente à existência humana.

Mudança de percurso como essa que acabo de mencionar é natural após a nossa “entrada” no mestrado, pois nesse ambiente passamos a receber orientações e sugestões de várias ordens, com destaque especial aos olhares do(a) orientador(a) e do(a) professor (a) das disciplinas Tópicos de Pesquisa em Linguística I e II.⁷ Ao cursar essas disciplinas obrigatórias, ofertadas pelo PPGLE-UFCG, tive a

[7]. Ambas ministradas pela Professora Dra. Elizabeth Silva, nível adjunto II da UFCG, onde atua tanto na graduação quanto na pós-graduação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1355-493X>.

oportunidade, assim como os outros cinco mestrandos da turma 2019, de socializar de modo contínuo as versões de meu projeto, criando um espaço profícuo de colaboração, no decorrer das aulas. Todas as intervenções e colaborações funcionaram para aguçar o meu olhar sobre o texto escrito, levando-me a reconhecer vulnerabilidades do projeto de pesquisa.

Nesse sentido, considerando os títulos apresentados no Quadro 1 e tendo em vista o que é preconizado por Motta-Roth e Hendges (2010, p. 54) – um título precisa “expressar com precisão o tema ou problema abordado” –, é possível notar que o título do texto C é o que melhor atende a esse quesito, pois delimita “*fanpages* educacionais” como foco da pesquisa, apontando assim para o objeto de investigação e o contexto de geração de dados. Logo, é possível dizer que o título do texto C apresenta-se como mais completo, se comparado aos textos A e B.

Voltando-me agora para a comparação das alterações realizadas no problema de pesquisa, sistematizo no Quadro 2, a seguir, o que foi proposto nos textos A, B e C.

QUADRO 2 – PROBLEMAS DE PESQUISA

Texto A	O que os processos de retextualização de gêneros textuais impressos que migram para a modalidade digital evidenciam sobre estratégias de leitura?
Texto B	O que os gêneros multimodais em ambientes digitais evidenciam sobre processos de retextualização?
Texto C	Que implicação o estudo acerca textualização em <i>fanpages</i> educacionais pode promover para a profissionalização docente?

Fonte: Autoria própria (2020).

O problema de pesquisa do texto A está amplo, pois não contempla quais gêneros textuais especificamente a pesquisa investigaria. Sendo assim, não atende ao que é esperado de uma pergunta de

pesquisa: passar informações claras para o leitor, de forma que ele entenda exatamente qual problema será estudado (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Laville e Dionne (1999), por sua vez, afirmam que o problema é a parte crucial do projeto, pois será a partir dele que todo o restante do texto será organizado. Ainda de acordo com esses autores, o problema de pesquisa surge a partir de uma inquietação que o pesquisador tem em relação a algum dilema social. Uma vez delimitada essa inquietação, formula-se uma (ou mais) pergunta(s) para nortear a busca pela “resolução” do problema constatado.

Tomando como base essas ponderações e ainda considerando o texto A, comparo, a seguir, no Quadro 3, a pergunta de pesquisa que contemplei nesse texto e a que norteou minha monografia.

QUADRO 3 – MONOGRAFIA VS TEXTO A

MONOGRAFIA	TEXTO A
Pergunta de pesquisa: O que os processos de retextualização, de poemas impressos em videopoemas, evidenciam sobre concepções de leitura?	Pergunta de pesquisa: O que os processos de retextualização de gêneros textuais impressos que migram para a modalidade digital evidenciam sobre estratégias de leitura?

Fonte: Autoria própria (2020).

É possível verificar no Quadro 03 o quanto as perguntas de pesquisa propostas em ambos os textos são parecidas. No texto A, mantive a mesma ideia da monografia: focalizar retextualização do impresso para o digital. No entanto, na tentativa de distanciar-me do que pesquisei na graduação, em vez de questionar sobre “poemas impressos em videopoemas”, propus, no texto A, algo mais amplo: “gêneros textuais”. Essa escolha de deixar genérico o objeto de investigação é problemática, pois não permite ao leitor compreender exatamente o

que será pesquisado, sendo este inclusive um dos incômodos da banca no dia da entrevista. Além disso, enquanto na pergunta proposta na monografia eu estava interessada em “concepções de leitura”, na do texto A mudei apenas para “estratégias de leitura”. O medo de tentar algo novo, de errar ou de arriscar planejar um tipo de pesquisa que eu não tivesse propriedade para desenvolver me levou a replicar minha monografia no texto A. Naquela época, não conseguia perceber distanciamentos e perspectivas futuras, demonstrando insegurança e imaturidade para um mestrado, ocasionando a reprovação.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 87), “nem todos os problemas que encontramos são necessariamente problemas que se prestam à pesquisa científica”. Para tais autores, um problema de pesquisa deve ser algo possível de ser “resolvido”, o que não ocorreria com o texto A, tendo em vista que não é humanamente possível em uma pesquisa de dois anos (duração do mestrado) explicar os processos de retextualização de todos os gêneros textuais que circulam em ambientes digitais.

Retomando agora o Quadro 2 e tratando o problema de pesquisa do texto B, é possível notar que ocorre algo semelhante ao texto A: a generalidade. O texto B, ao propor tratar sobre “os gêneros multimodais em ambientes digitais”, não especifica com precisão um objeto de investigação, nem um contexto de geração de dados, não atendendo, assim, ao que Motta-Roth e Hendges (2010, p. 56) elencam como ponto de partida: “Conseguiremos obter evidências sobre o problema que desejamos estudar?” Nesse caso, a resposta seria “não”.

Diferentemente do constatado em relação aos textos A e B, a pergunta de pesquisa do texto C explicita: inquietação (“que implicação”), temas (textualização e profissionalização docente), contexto de geração dos dados (*fanpages* educacionais), além de dar indícios do objeto de investigação (postagens). Tais delimitações apontam para o amadurecimento do projeto que, no processo de (re)escrita,

passou a apresentar informações cada vez mais específicas, tornando o planejamento compreensível e a pesquisa exequível.

Por fim, apresento a seguir, no Quadro 4, os elementos constitutivos da metodologia contemplados nas versões de meu projeto de pesquisa.

QUADRO 4 – METODOLOGIAS

PROJETO A	PROJETO B	PROJETO C
Objeto de investigação: Produções audiovisuais de alunos do Ensino Básico	Objeto de investigação: Postagens de redes sociais digitais	Objeto de investigação: Postagens de <i>fanpages</i> educacionais
Identificação da pesquisa: Linguística Aplicada Interpretativista Descritivo-explicativo Pesquisa-ação	Identificação da pesquisa: Linguística Aplicada Interpretativista Descritivo-explicativo Documental	Identificação da pesquisa: Paradigma emergente Interpretativista Linguística Aplicada Qualitativa Descritivo-explicativo Netnográfica
Contexto de geração dos dados: Sala de aula	Contexto de geração dos dados: Redes sociais	Contexto de geração dos dados: On-line Facebook/ <i>Fanpages</i>
Recurso para geração dos dados: Atividades escritas	Recurso para geração dos dados: Não identificado	Recurso para geração dos dados: <i>PrintScreen</i>

Fonte: Autoria própria (2020).

No texto A, elegi como objeto de investigação “produções audiovisuais dos alunos”. Nesse caso, assim como na monografia, eu pretendia desenvolver uma pesquisa-ação com vistas ao uso de *smartphones* para execução de atividades em que se verificassem processos de retextualização, o que seria concretizado pelos alunos em condições de aulas presenciais (em sala de aula) sob minha orientação. Mais

uma vez, constata-se aproximação exacerbada entre a monografia e o texto A, o que foi visto pela banca examinadora do processo seletivo de mestrado como sendo inapropriado.

No texto B, escolhi como objeto de investigação “postagens de redes sociais digitais”, o que, claro, se configura como sendo amplo, tendo em vista a infinidade de redes sociais disponíveis nas plataformas. Com relação ao tipo de pesquisa, nesse caso, seria documental, pois, naquele momento, entendia que o arquivo gerado a partir do *PrintScreen*⁸ se configuraria como documento. Adotei essa classificação mediante uma aplicação totalitarista do que Moreira e Caleffé (2008) tratam como pesquisa documental. Todavia, tais autores não se reportam a textos digitais, portanto, no texto C, a partir de pesquisas desenvolvidas por autores como Hine (2005), Amaral, Natal e Viana (2008), passei a classificar a minha pesquisa como sendo híbrida, netnográfica e documental, em função do objeto de investigação e do contexto de geração de dados.

Conheci a netnografia durante o mestrado, enquanto tentava planificar, de fato, como executar a minha pesquisa. Somente nesse momento, identifiquei que essa categorização também se aplicava ao texto B, diferentemente de uma pesquisa “apenas” documental, como tinha elegido em 2018. Esse é um exemplo de como o mestrado (as leituras, análises e discussões), aos poucos, tem me permitido desarnar enquanto pesquisadora, tornando-me uma revisora mais crítica dos meus próprios textos.

Os problemas e as mudanças identificados nos textos A, B e C revelam como o processo de elaboração de uma versão “final” de um projeto de pesquisa carece de amadurecimento, colaboração, leituras e tempo. Usei aspas na palavra “final”, pois esse é um dos pontos

[8]. Recurso de captura de tela disponível em equipamentos eletrônicos para arquivamento de imagens.

cruciais da escrita de um projeto de pesquisa: no processo, nunca temos uma versão final, temos versões, uma versão a cada etapa. Nesse sentido, a versão “final” será apenas um texto atualizado para aquele momento.

Sendo assim, a pesquisa, utilizando-me das palavras de Serrano (2011), é a aventura, através dela entra-se no mundo do desconhecido com a intenção de compreendê-lo, explicá-lo. Portanto, como toda boa aventura, a pesquisa inicialmente não nos apresenta um resultado claro ou um desfecho evidente, e são essas características que a fazem ser tão desafiadora, intensa e gratificante.

FRUTOS E “PORQUÊS” PARA HOJE E AMANHÃ

Todo o processo de reprovação *vs* aprovação, escrita *vs* reescrita, me proporcionou amadurecimento, pois quando um projeto amadurece, o pesquisador também sofre influência desse feito.

Lidar com o meu próprio texto e não desistir dele levou-me ao aprendizado. Escrever os projetos (planos) A, B e C, sem dúvidas, me fez crescer enquanto pesquisadora, profissional e pessoa. Estou no processo e em processo de crescimento, aprendizado e amadurecimento. Afinal, como diz Santos (2008, p. 80), “todo conhecimento é autoconhecimento”.

A construção de minha pesquisa tem se constituído de uma jornada ora doce, ora “meio amarga”. As palavras de ordem até então são resistência e perseverança para continuar, tendo em vista que sempre somos atravessados por fatores externos.

Meus primeiros meses no mestrado foram muito intensos. Na época, eu trabalhava em uma instituição que ficava a 2/3h da UFCG—*campus* Campina Grande, me fazendo viajar, ao todo, 4/6h por dia quando precisava assistir às aulas. Nesses dias em específico, dormia apenas quatro horas por noite (após ter trabalhado de 7h às

21h30min) para conseguir estar na universidade às 8h. Tal cenário mudou quando pedi afastamento desse vínculo empregatício com o objetivo de assumir uma bolsa no PPGLE, o que não ocorreu, em virtude de um inesperado congelamento de bolsas em plena metade do primeiro semestre.

Essa situação me levou a, por um tempo, me sentir desestimulada. Porém, depois compreendi que esses fatores externos sempre existirão, precisamos é nos adaptar às condições em que eles nos colocam e permanecer acreditando que é possível “amadurecer”.

Nesse sentido, o “permanecer” e o “acreditar”, devo, sem dúvidas, à professora Elizabeth Silva, que contribuiu diretamente para a reorganização do texto final do projeto de pesquisa, aos meus colegas de turma (autores de capítulos deste livro), pelo “vai dar certo”, e à professora Williany Silva, por sempre me pedir para “respirar” e dar um passo de cada vez.

Para você, que pretende entrar na pós-graduação, digo: acredite que é possível crescer. Continue escrevendo! O amadurecimento pode até demorar, mas chega!

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. Porto Alegre, **Revista FAMECOS**, n. 20, p. 34-40, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

HINE, Christiane. **Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge**. Oxford: Berg, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, [2004] 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível**. São Paulo: Parábola, 2011.

CAPÍTULO 6

PROCESSO DE DELIMITAÇÃO DE ELEMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

FRANCISCO GABRIEL CORDEIRO DA SILVA¹

*Certas palavras não podem ser ditas
em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas [...],
devem ser sacralmente pronunciadas
em tom muito especial [...]
Entretanto são palavras simples:
definem
partes do corpo, movimentos, actos
do viver [...].*

(Carlos Drummond de Andrade, 2017)

Elaborar um projeto de pesquisa não é uma tarefa simples. Em minha experiência enquanto aluno de curso de graduação,

[1]. ORCID: 0000-0003-3621-1566. As ideias contidas neste capítulo decorrem do processo de (re)elaboração do projeto de pesquisa *Práticas letradas digitais no estágio de língua inglesa: a transformação identitária de professores em formação inicial*, que está vinculado ao projeto de pesquisa A formação de professores de inglês no contexto da pós-modernidade, orientado pelo Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (ORCID: 0000-0002-5282-2618).

pude notar, nos períodos letivos iniciais, que alguns colegas de turma, incluindo-me, pensavam que um projeto de pesquisa era simplesmente um esboço geral e amplo – às vezes, desnecessário – de uma futura pesquisa. Nos períodos finais do curso, tive levemente a consciência de que um projeto era importante para uma pesquisa, mas ainda não tinha a certeza da sua indispensabilidade para nortear o desenvolvimento de uma investigação.

Ainda na graduação, durante o trabalho de conclusão de curso – o famoso e temido TCC –, não tive o prazer de elaborar um projeto de pesquisa para minha monografia. Isso se deu pelo motivo de que, em meu trabalho, ampliei e fiz as adequações pertinentes de um dos meus relatos de experiência de Estágio Supervisionado, transformando-o em uma monografia. Assim, só foi possível eu ter uma breve noção do que seria um projeto durante algumas leituras e discussões feitas em determinados componentes curriculares do curso.

Após ser graduado e, um mês depois, ter ingressado no mercado de trabalho como professor de língua inglesa, dediquei meu tempo lecionando em uma escola privada em turmas do Ensino Fundamental. Enquanto trabalhava, obtive uma carga horária elevada, além de muitas atividades para realizar fora de sala de aula. Uma vez que estava engajado demasiadamente nas atividades escolares (preparação de aulas, elaboração de exames de avaliação escrita, simulados, exercícios de revisão, etc.) e que a rotina já estava tornando-se “técnica” e “automática”, percebi ser necessário dedicar-me, também, à formação continuada.

Tendo em vista que a instituição em que cursei a graduação em Letras-Inglês não tinha, naquele momento, um programa de pós-graduação na área de meu interesse e, também, devido ao desejo de conhecer outro ambiente acadêmico, decidi matricular-me como aluno especial² no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

[2]. De acordo o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), aprovado pela Resolução nº 02/2017 da CSPG UFCG, em

(PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por dois semestres consecutivos.

No segundo semestre de 2018, cursei a disciplina Formação Docente, ofertada pela área de Estudos Linguísticos, particularmente pela linha de pesquisa Formação docente e ensino de línguas³, visto que a ementa⁴ dessa disciplina me chamou atenção: “Reflexão e discussão envolvendo aspectos relativos à formação de professores de línguas (materna e estrangeira), especialmente voltados para: paradigmas de formação, constituição e transformação de saberes, processos de identificação e ensino/aprendizagem de línguas”. Embora eu ainda não tivesse clareza suficiente para definir o objeto de investigação que abordaria no meu projeto de pesquisa, cursar essa disciplina seria o ponto de partida para descobri-lo. Além disso, como me graduei em outra universidade, o ambiente acadêmico da UFCG e, consequentemente, do PPGLE, eram novos para mim. Uma vez que não conhecia os docentes do programa, essa foi a primeira oportunidade que tive para conhecê-los, incluindo o professor que, futuramente, seria meu orientador.

31/03/2017, poderá ser admitido como aluno especial, conforme previsto no artigo 34 do Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a critério do Colegiado do Programa, o portador de diploma de graduação ou graduando pré-concluinte, podendo cursar até oito (8) créditos, o que corresponde a duas disciplinas do PPGLE.

[3]. O Programa dispõe de duas áreas de concentração, a saber, Estudos Literários e Estudos Linguísticos, e conta com quatro linhas de pesquisa, sendo as duas primeiras pertencentes à primeira área de concentração e as duas últimas à segunda área de concentração. São elas: (i) Ensino de literatura e formação de leitores; (ii) Práticas leitoras e diversidade de gêneros literários; (iii) Ensino de línguas e formação docente; (iv) Práticas sociais, históricas e culturais de linguagem.

[4]. Essa e as demais ementas das disciplinas do PPGLE encontram-se disponíveis no site: ppgle.ufcg.edu.br.

Dessa forma, cursar tal componente curricular foi imprescindível para que eu me situasse em relação às temáticas de investigação que seriam tanto de meu interesse como de interesse do provável orientador. Sendo assim, destaco os seguintes pontos de discussão que mais chamaram minha atenção: (i) Formação inicial e continuada, com leituras de Canagarajah (2006) e Albuquerque-Costa e Mayrink (2015); (ii) Processos identitários de professores de línguas, com fulcro em Coracini (2003; 2007) e Eckert-Hoff (2008); (iii) (Multi)letramentos e suas implicações para a formação docente e para o ensino de línguas, com base em Kalantzis e Cope (2001), Lankshear e Knobel (2003) e Monte Mór (2007, 2010).

Ao término da disciplina, após ter realizado várias leituras e discussões, decidi que faria uma resenha crítica como trabalho final. Seguindo orientações para o desenvolvimento desse trabalho e em concordância com o docente responsável pela disciplina, abordei alguns artigos e capítulos de livro de maneira intercalada acerca de duas temáticas que mais saltaram aos meus olhos para a futura elaboração de uma proposta de pesquisa: (i) processos identitários; e (ii) letramentos digitais no contexto de formação de professores de línguas.

No primeiro semestre de 2019, cursei Tópicos de Textualidade e Discurso, minha segunda e última disciplina na condição de aluno especial. Tal componente curricular abrange, conforme sua ementa, “Acontecimentos discursivos em organizações textuais. Discursivização de tipos de textos e gêneros discursivos. Contribuição de uma teoria do discurso e do texto para o ensino de língua”. Os motivos de cursá-lo foram diversos, quais sejam: desejo de não querer me afastar da academia; busca pela consolidação de ideias e temáticas para a construção de um projeto de pesquisa para a seleção; motivação para aprender e revisar teorias e estudos relacionados ao discurso; e, o principal de todos, anseio de aumentar minhas chances de ser aprovado em um processo seletivo do curso de mestrado. Uma vez que o ambiente acadêmico de uma pós-graduação já não era somente

especulação, estava mais consciente acerca do que deveria ser abordado em um projeto de pesquisa em nível de mestrado.

Nesse sentido, esse componente curricular se fez crucial para a consolidação e delimitação das áreas temáticas, principalmente no que tange aos processos de constituição identitária e suas vertentes e perspectivas de análise. Destaco, aqui, os seguintes pontos de discussão, que ficaram evidentes no processo de delimitação das áreas temáticas e que confirmaram, ainda mais, o que seria proposto por mim: (i) Relações de poder e ensino, com base em Foucault (1996) e Pêcheux (2011); (ii) Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de línguas, conforme Cavallari (2011), Coracini (2003; 2007) e Fernandes (2008); e (iii) Discursos sobre a formação de professores e alunos de línguas, com leituras de Cavallari (2011) e Costa (2013).

Ao término da disciplina Tópicos de Textualidade e Discurso, fui orientado, assim como em Formação Docente, a elaborar uma resenha crítica como trabalho final, abordando textos que estudei ao longo do semestre. Almejando a construção de um projeto de pesquisa e, mais precisamente, o aprofundamento de meus conhecimentos acerca das temáticas discutidas, elaborei a resenha crítica enfocando noções teóricas acerca do sujeito e da identidade à luz de perspectivas discursivas. Assim, abordei o sujeito discursivo e a subjetividade nas vertentes foucaultiana e pecheutiana atreladas à identidade, o que consolidou, ainda mais, a escrita do meu projeto.

Ao longo das duas disciplinas cursadas no referido programa, pude me manter próximo à formação continuada devido às leituras requeridas, discussões e trabalhos acadêmicos, além de ter conhecido novas teorias e de ter participado de debates relacionados à formação docente sob múltiplos olhares. A condição de aluno especial, particularmente nas disciplinas cursadas, possibilitou-me desenvolver um olhar mais aguçado acerca dos processos de construção da identidade articulados às práticas letradas digitais no âmbito da formação do-

cente inicial, contribuindo, assim, para a elaboração do meu projeto de pesquisa nessa área.

Ressalto, portanto, a relevância de se cursar uma disciplina na condição de aluno especial de um Programa de Pós-Graduação, haja vista que, ao se familiarizar, desde então, com um novo ambiente acadêmico e, conseqüentemente, com novos e mais amplos horizontes de pesquisa, o interessado em participar de uma seleção estará mais consciente do que se investiga em uma pós-graduação, além de ter a possibilidade de consolidar ideias para uma proposta de pesquisa, conhecer um pouco mais os interesses e/ou áreas de pesquisa do(a) provável orientador(a) e, não menos importante, ter registrados no histórico os créditos cursados, em caso de aprovação na seleção. Essas experiências foram alguns dos principais fatores que favoreceram a minha aprovação em todas as etapas do processo seletivo do programa ao qual me submeti.

Ao ingressar no mestrado, acreditava convincentemente que minha proposta de pesquisa estava impecável e não necessitava de alterações, e devido a isso, já poderia ir a campo. Não estava levando em consideração que, para o bom desenvolvimento de uma pesquisa, um projeto não deve conter apenas título, objeto de estudo, pergunta de pesquisa, justificativa, objetivos gerais, específicos, revisão da literatura, metodologia e cronograma. Esses são elementos⁵ estruturantes de um projeto (MOREIRA; CALEFFE, 2008; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), mas necessitam estar *bem delimitados*. Partindo dessa constatação, empírica inclusive, objetivo, neste capítulo, analisar o processo de delimitação do *título, objeto de estudo, pergunta de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos* contidos em quatro versões do meu projeto de pesquisa de pós-graduação.

[5]. Ao longo deste capítulo, adoto o termo “elementos” com base em Nunan (1992), referenciado por Paiva (2019). NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DELIMITAÇÃO DE ELEMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA: UM PROCESSO RECURSIVO

No decorrer deste capítulo, uso várias vezes o termo “projeto de pesquisa”. Mas, afinal, o que é um projeto de pesquisa? Para responder a esse questionamento, compartilho do pensamento de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 51-52): “A atividade de pesquisa é uma das atividades humanas que mais dependem de um planejamento prévio para que o(s) objetivo(s) projetado(s) seja(m) alcançado(s). Comumente, o planejamento de uma pesquisa é chamado de *projeto*” (grifo das autoras).

Considerando esse pressuposto, ainda conforme Motta-Roth e Hendges (2010), a estrutura de uma proposta de pesquisa normalmente abrange os seguintes elementos: identificação; problemas, hipóteses, perguntas; justificativa; objetivos geral e específicos; síntese da literatura relevante; metodologia; resultados e/ou impactos esperados; cronograma. Nesta seção, focalizo o processo de delimitação do título, objeto de estudo, pergunta de pesquisa e objetivos geral e específicos relacionados à minha proposta de pesquisa, conforme sinalizei na seção anterior, visto que tais elementos saltaram aos meus olhos no decorrer do processo de delimitação e foram explorados em uma das primeiras disciplinas cursadas no Programa, Tópicos de Pesquisa I, cujos objetivos são⁶:

1. Discutir conceitos básicos relativos à produção de projeto de pesquisa no campo dos Estudos da Linguagem;
2. Discutir a construção de objeto de pesquisa;
3. Discutir o processo de realização de revisão bibliográfica;
4. Discutir a construção de problema de pesquisa;
5. Discutir a produção de referencial teórico;

[6]. Todos os objetivos foram retirados do plano de curso da referida disciplina.

6. (Re)elaborar a introdução do projeto de pesquisa a ser apresentado no IV Fórum de Pesquisa;⁷
7. (Re)elaborar o referencial teórico do projeto de pesquisa a ser apresentado no IV Fórum de Pesquisa.

Nessa disciplina, eu e meus colegas de turma discutíamos, em todas as aulas, acerca de algum ponto específico de nossos projetos de pesquisa, tendo como base teórica alguns autores da área de metodologia da pesquisa no campo dos estudos linguísticos, tais como Laille e Dionne (1999), Moreira e Caleffé (2008), Motta-Roth e Hendges (2010), Serrano (2011), entre outros. Nesse sentido, além de destacarmos ideias e sugestões teórico-metodológicas dos autores, constantemente analisávamos nossos próprios projetos à luz das proposições apresentadas por esses autores. Tais momentos foram imprescindíveis para o nosso amadurecimento enquanto pesquisadores, pois não ficávamos restritos à discussão teórica dos textos, pelo contrário, éramos sempre estimulados a pensar em nossas propostas investigativas.

Após a discussão das leituras previamente indicadas, tínhamos um momento destinado à apresentação oral da versão mais atualizada de nossos projetos. Depois da apresentação, os colegas de turma e a professora faziam, de modo colaborativo,⁸ algumas ponderações e/ou davam sugestões. Durante a semana pós-aula, ficávamos pensando nas colaborações dadas e recorriamos aos nossos orientadores a fim

[7]. O Fórum de Pesquisa é um evento anual do PPGLE que visa à apresentação e discussão dos projetos de pesquisa dos recém-ingressos no Programa. O evento é aberto ao público em geral. Para mais informações sobre esse evento, visite o site do programa: ppgle.ufcg.edu.br.

[8]. Para uma melhor compreensão acerca da escrita colaborativa, indico a leitura do capítulo de Jeremias Lucas Tavares que consta desta obra.

de discutir essas colaborações. Ressalto, inclusive, que todas as modificações realizadas no meu projeto de pesquisa passam pelo crivo do professor orientador, o qual sugere acrescentar, retirar, revisar, bem como indica leituras obrigatórias e complementares, além de orientar todo o processo de desenvolvimento do projeto pós-seleção e da dissertação durante os 24 meses de mestrado. Na aula seguinte, precisávamos fazer nova exposição do nosso projeto, contendo os ajustes realizados no decorrer da semana. Repetimos esse processo ao longo de toda a disciplina, de modo que várias versões do nosso projeto foram apreciadas nas aulas.

A primeira aula da disciplina teve como foco a socialização das nossas propostas de pesquisa e a explanação detalhada do plano de curso e das atividades que seriam demandadas pela docente. A segunda aula foi marcada por dois momentos: no primeiro, discutimos sobre o que é um projeto de pesquisa, a partir de fontes de referência previamente indicadas; no segundo, apresentamos oralmente um esquema do projeto de pesquisa aprovado na seleção do mestrado. Embora a atividade fosse essa, eu não a fiz exatamente como foi solicitado. Como sabia previamente que o contexto da minha pesquisa (e consequentemente os outros elementos constitutivos da proposta investigativa) seriam modificados, fiz alterações no meu projeto antes mesmo de conhecer o programa da disciplina. Então, apresentei, na segunda aula, o esquema da segunda versão do meu projeto, contendo algumas modificações que eu já havia realizado no período compreendido pós-seleção e antes do início da disciplina de Tópicos de Pesquisa I. Entretanto, a fim de analisar todo o processo de delimitação dos elementos do projeto, ilustro, no quadro a seguir, o esquema do meu projeto em sua primeira versão, o qual foi submetido à seleção de mestrado. Ressalto que, por questões didáticas, eu apresento a delimitação dos elementos separadamente, mas o processo é recursivo, dinâmico e não linear.

QUADRO 1 – ESQUEMA DA PRIMEIRA VERSÃO DO PROJETO (14/06/2019)

<p>1 Título: A correlação entre práticas letradas digitais e processos identitários na formação inicial de professores de língua inglesa no PIBID</p>
<p>2 Objeto de estudo: Processos identitários dos bolsistas do PIBID do subprojeto de Letras-Inglês da UFCG</p>
<p>3 Problema/Pergunta de pesquisa: Que práticas letradas digitais permeiam a construção identitária de professores de língua inglesa em formação inicial, membros do PIBID, subprojeto de Letras-Inglês da UFCG?</p>
<p>4 Objetivos 4.1 Geral: Investigar a correlação entre as práticas letradas digitais e os processos identitários que permeiam e constituem os professores de língua inglesa em formação inicial, membros do referido programa. 4.2 Específicos: 1) Identificar as práticas letradas digitais a partir dos materiais didáticos produzidos por graduandos do PIBID de língua inglesa da referida instituição; 2) Analisar as implicações de tais práticas letradas na identidade dos professores de inglês em formação inicial enquanto integrantes do programa.</p>

Fonte: Autoria própria (2020).

O Quadro 1 representa o primeiro esquema do projeto de pesquisa que elaborei a partir da proposta submetida à seleção de mestrado do PPGLE. Nesse quadro, todos os elementos estão em fase inicial e, portanto, necessitam ser delimitados. O *título*, por exemplo, está abrangendo duas áreas temáticas – práticas letradas digitais e processos identitários –, além do contexto de investigação, que se remete ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Letras-Inglês, inserido no âmbito da formação docente inicial. Eu havia pensado nesse título porque sintetizava minha proposta de pesquisa de forma clara e objetiva. Todavia, meu orientador, em nosso primeiro encontro após a seleção, discutiu comigo a possibilidade de mudança de contexto e de participantes devido à incerteza

de continuidade do PIBID *a posteriori*, tendo em vista as medidas político-administrativas adotadas pelo governo federal e pela agência de fomento do programa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que resultaram em uma contingência do programa na maioria das universidades públicas brasileiras.

Dessa forma, eu e meu orientador entramos em um consenso e decidimos que o contexto de pesquisa seria o estágio do curso de Letras – Língua Inglesa da mesma universidade, que também se enquadrava no âmbito da formação docente inicial. Discutimos, também, acerca do projeto de modo geral. A partir dessa primeira orientação, comecei a modificar imediatamente o título, os objetivos, a pergunta de pesquisa, partes da metodologia, etc., visando adequar minha proposta ao novo cenário de pesquisa. Como estava bastante empolgado, logo após a minha primeira orientação, comecei a modificar todos os itens apresentados no Quadro 1 para apresentá-los, já com ajustes, na segunda aula da disciplina de Tópicos de Pesquisa I.

Quando elaborei a primeira versão do esquema do projeto, não compreendia o que seria o *objeto de estudo* de uma investigação. Nessa elaboração inicial, tive contato apenas com a leitura de Moreira e Caleffe (2008), especificamente relacionada à caracterização da pesquisa – “natureza qualitativa e etnográfica de cunho interpretativista”, conforme contido no projeto, embora esses termos nem sejam usados pelos autores – e uma leitura básica em relação aos instrumentos de “coleta” de dados. O que eu tinha clareza, na época, era de que estava determinado a investigar os “processos identitários dos bolsistas do PIBID do subprojeto de Letras-Inglês da UFCG”. Entretanto, precisei alinhar o novo objeto de estudo ao contexto de estágio, tendo em vista os motivos da mudança do contexto de pesquisa que mencionei.

Tendo delimitado o objeto de estudo, elaborei a *pergunta de pesquisa*: “Que práticas letradas digitais permeiam a construção identitária de professores de língua inglesa em formação inicial, membros do PIBID, subprojeto de Letras-Inglês da UFCG?”. Esse problema,

em forma de questão, não dialogou com o objetivo geral, uma vez que, exposto dessa maneira, ficou evidente que eu estaria apenas interessado em saber que/quais práticas letradas digitais permeiam a identidade dos sujeitos a serem investigados, e não quais seriam as implicações nos processos identitários dos membros do programa por meio de práticas letradas digitais.

A propósito do *objetivo geral*, esse elemento está exposto de modo a contemplar os dois eixos temáticos norteadores da pesquisa, bem como os sujeitos e o contexto de investigação, a saber: “Investigar a correlação entre as práticas letradas digitais e os processos identitários que permeiam e constituem os professores de língua inglesa em formação inicial, membros do [PIBID].” Todavia, após o primeiro encontro com o professor orientador, ficou claro que o foco de minha pesquisa não seria essa “correlação”, mas os processos identitários dos sujeitos face à inserção em letramentos digitais. Assim, o objetivo geral necessitou ser delimitado, adequado e reformulado.

Depois que defini o objetivo geral, elaborei dois *objetivos específicos*. O primeiro foi “identificar as práticas letradas digitais a partir dos materiais didáticos produzidos por graduandos do PIBID de língua inglesa [...]”. Eu o elaborei com a intenção de mostrar qual seria um dos passos da pesquisa. Na minha visão, esse objetivo estava coerente com aquilo que havia proposto. Entretanto, aprendi, nas discussões realizadas nas aulas da disciplina Tópicos de Pesquisa I, que, quando se aborda(m) o(s) letramento(s) em pesquisa, a questão não é somente teórica, mas teórico-metodológica (cf. STREET, 2010). Isso implica dizer que não há possibilidade de identificar práticas letradas digitais unicamente através de materiais didáticos. Necessitaria, então, adequar a pesquisa à perspectiva etnográfica, adotada para pesquisas que envolvem o(s) letramento(s) no viés de Street (2010) e de Lankshear e Knobel (2003), além de outros autores da área, o que seria foco de discussão na disciplina de Tópicos de Pesquisa II.

O segundo objetivo específico – “analisar as implicações de tais práticas letradas na identidade dos professores de inglês em formação inicial enquanto integrantes do programa” – ficou parcialmente coerente e adequado ao que propus. Percebi que meu foco não era analisar os processos de constituição da identidade de tais sujeitos enquanto integrantes do programa, mas enquanto docentes, ao mesmo tempo alunos de estágio. Assim, ambos objetivos específicos precisaram ser reformulados e, portanto, delimitados. Nesse sentido, trabalhei na delimitação dos elementos expostos no Quadro 2 para então apresentá-los à turma e à docente na segunda aula da disciplina.

A seguir, ilustro os elementos contidos no segundo esquema do projeto.

QUADRO 2 – ESQUEMA DA SEGUNDA VERSÃO DO PROJETO (05/09/2019)

<p>1 Título: Processos identitários no estágio supervisionado: implicações na formação inicial de professores de língua inglesa</p>
<p>2 Objeto de estudo: Processos identitários dos estagiários do curso de Letras-Inglês da UFCG</p>
<p>3 Problema/Pergunta de pesquisa: Quais são as implicações da demanda social pela inserção das tecnologias nas práticas educativas de ensino de estagiários, alunos-professores de língua inglesa?</p>
<p>4 Objetivos 4.1 Geral: Investigar os processos identitários dos estagiários do curso de Letras-Inglês da UFCG diante da demanda social pela inserção das tecnologias nas práticas educativas de ensino.</p>
<p>4.2 Específicos: 1) Evidenciar a construção do conhecimento didático-pedagógico e tecnológico-digital dos estagiários; 2) Analisar o processo de ensino dos professores em formação inicial; 3) Perquirir os diferentes pontos de identificação dos graduandos ante o contexto de pesquisa.</p>

Fonte: Autoria própria (2020).

No Quadro 2, é possível perceber a delimitação de alguns elementos. No caso do *título*, tentei aprimorá-lo de modo que sintetizasse a proposta da minha pesquisa. Todavia, nesse processo de delimitação, contemplei apenas uma área temática, a da identidade. Considerando a orientação de Serrano (2011, p. 138) de que “o título tem de proporcionar a máxima síntese de conteúdo”, bem como “deve fixar o estudo com imediatidade”, vejo que o título supramencionado não sintetizava ainda a proposta da minha pesquisa. Sendo assim, ficou evidente que o título do meu projeto deveria ser reformulado mais uma vez para atender às adequações do que eu realmente estava propondo.

A delimitação do *objeto de estudo*, explicitada no Quadro 2, sinaliza a mudança que precisei empreender, considerando a orientação que tive com meu orientador, conforme havia dito anteriormente. Somam-se a isso as contribuições dadas por Serrano (2011), ao tratar desse elemento da pesquisa. Para ele, se faz necessário definir o objeto de estudo de modo claro e conciso. Nesse sentido, a fim de sanar qualquer generalização, o autor postula uma pergunta-chave: “o que é que estamos [exatamente] pesquisando?” (SERRANO, 2011, p. 140). Dito isso, “processos identitários dos estagiários do curso de Letras-Inglês da UFCG” pareceu-me uma delimitação precisa acerca do meu objeto de estudo, faltando apenas especificar os grupos/turmas⁹ de estagiários, uma vez que a intenção não era/é a de abranger todos os estagiários do referido curso.

[9]. O curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa da UFCG dispõe de quatro componentes curriculares de estágio, quais sejam: (i) Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental; (ii) Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental; (iii) Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º Anos do Ensino Médio; (iv) Estágio de Língua Inglesa: 3º Ano do Ensino Médio.

Em relação à *pergunta de pesquisa* proposta na segunda versão – “Quais são as implicações da demanda social pela inserção das tecnologias nas práticas educativas de ensino de estagiários, alunos-professores de língua inglesa?” –, embora tenha ficado mais delimitada, se comparada à primeira versão, ainda precisaria ser aprimorada, uma vez que não contemplava os processos de constituição identitária que eu pretendia investigar. Além disso, “inserção de tecnologias” não corresponde precisamente a “práticas de letramentos digitais”, também alvo do meu interesse investigativo.

Considerando a reescrita da questão de pesquisa postulada, tracei a segunda versão do *objetivo geral* do meu projeto. Segundo Serrano (2011), a delimitação do objetivo geral de uma pesquisa é crucial, até porque consiste na finalidade central da investigação, no para que desenvolvê-la. Nessa segunda versão do esquema do meu projeto, tal objetivo estava mais representativo do que eu gostaria de investigar. No entanto, considerando que o objetivo geral deve manter “uma correlação com a formulação do problema” (SERRANO, 2011, p. 143-144), percebo que ainda precisava de um ajuste conceitual, visto que “uso de tecnologias” não significa necessariamente “inserção em práticas letradas digitais”.

Já os *objetivos específicos* representam as pretensões para que se alcance o objetivo geral, por isso, de acordo com Serrano (2011, p. 144), “têm de estar expostos com precisão, ser poucos e diretos”. Além disso, corroborando essa ideia postulada por Serrano (2011) e, mais precisamente a expandindo, Moreira e Caleffe (2008) ressaltam que os objetivos necessitam estar pertinentes e vinculados ao(s) tema(s) e também, a meu ver, associados ao objeto de estudo e ao problema/pergunta de pesquisa. Desse modo, ao delimitar os objetivos específicos da minha pesquisa, expostos no Quadro 2, busquei vinculá-los às áreas temáticas, ao objeto de estudo e à questão de pesquisa do meu projeto. Meu orientador também sugeriu que eu

(re)pensasse os objetivos específicos apresentados na primeira versão do projeto (expostos no Quadro 1) de modo a contemplar três, e não apenas dois, seguindo o raciocínio de objetivos que representassem (i) a etapa epistemológica; (ii) a etapa pedagógica; e (iii) a etapa ontológica. Todavia, os verbos “evidenciar” e “perquirir”, que introduzem os objetivos específicos que constam da segunda versão, ainda não estavam claros e objetivos o suficiente, além de não expressarem compreensão e inteligibilidade, em especial o terceiro objetivo específico que se inicia com “perquirir”.

A propósito da escolha pelo verbo “perquirir”, eu a fiz em decorrência de um contexto de “desespero”: devido às constantes indagações e solicitações para a reelaboração e delimitação dos objetivos da minha pesquisa, depois da apresentação da primeira versão do meu projeto, e como não estava conseguindo pensar em um verbo de investigação para o terceiro objetivo específico, pesquisei na *web* os sinônimos do verbo “investigar”. Então, quando vi o verbo “perquirir”, achei elegante e logo pensei que tal verbo se encaixava no que eu estava propondo. Entretanto, ao apresentar a segunda versão do esquema do projeto, fui questionado do porquê dessa escolha e do significado desse verbo, tanto pela docente quanto pelos colegas. Portanto, caros leitores, não repitam esse procedimento(!).

Como apresentávamos nossos esquemas dos projetos de pesquisa semanalmente, conforme já havia dito, e, no meu caso, tinha encontros semanais com meu professor orientador, os elementos descritos no Quadro 2 tiveram de passar por mudanças, reformulações e delimitações. Além das sugestões do orientador, da docente responsável pelas disciplinas de Tópicos de Pesquisa e dos colegas mestrandos da área de Estudos Linguísticos, eu sempre refletia e ponderava acerca do meu projeto de pesquisa a fim de não incluir sugestões que não se encaixassem na minha proposta. No quadro a seguir, ilustro o esquema do projeto em sua terceira versão.

QUADRO 3 – ESQUEMA DA TERCEIRA VERSÃO DO PROJETO (12/09/2019)

<p>1 Título: Práticas letradas digitais no estágio supervisionado: a (trans)formação identitária de professores de língua inglesa</p>
<p>2 Objeto de estudo: Processos identitários dos estagiários do curso de Letras-Inglês da UFCG</p>
<p>3 Problema/pergunta de pesquisa: Quais são as implicações nos processos identitários de estagiários, alunos-professores de língua inglesa, face à demanda social pela inserção de práticas letradas digitais nas práticas educativas de ensino?</p>
<p>4 Objetivos</p> <p>4.1 Geral: Investigar os processos identitários dos estagiários do curso de Letras-Inglês da UFCG diante da demanda social pela inserção de práticas letradas digitais nas práticas educativas de ensino.</p>
<p>4.2 Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Evidenciar, de forma epistemológica, de que forma as práticas de letramento digital são concebidas na construção do conhecimento didático-pedagógico dos estagiários a partir de entrevista/questionário; 2) Observar como as práticas de ensino dos estagiários, alocados no ensino médio, sinalizam o conhecimento de práticas de letramento digital; 3) Analisar as implicações nos processos de constituição identitária dos estagiários a partir do uso de práticas de letramento digital.

Fonte: Autoria própria (2020).

Desde o início do Quadro 3, pode-se observar que houve uma alteração considerável no *título*. Uma vez que refleti acerca das áreas temáticas que focalizo no projeto, decidi incluir a referência ao conceito “práticas letradas digitais” em contexto de estágio supervisionado e, ao invés de “processos identitários”, delimito para “(trans)formação identitária”. Fiz essas modificações, que considero bastante relevantes e pertinentes, fundamentado na orientação de Moreira e Caleffe (2008, p. 37) de que “o título deve expressar, o mais fielmente possível, o conteúdo temático da pesquisa”.

O *objeto de estudo* ficou mais delimitado nessa terceira versão do esquema, então, não tive necessidade de alterá-lo, visto que delimito para “processos identitários” sob o contexto de estágio. Já a *pergunta de pesquisa* sofreu modificações, conforme explicito no Quadro 3. Com a nova delimitação, abrange, com mais precisão, as áreas temáticas e o contexto da proposta investigativa. Ao invés de “Quais são as implicações da demanda social pela inserção das tecnologias nas práticas educativas de ensino de estagiários [...]?”, reelaborei para “Quais são as implicações nos processos identitários de estagiários [...] face à [...] inserção de práticas letradas digitais nas práticas educativas de ensino?”.

O *objetivo geral* também sofreu ajustes. Como lembram Motta-Roth e Hendges (2010, p. 56), esse objetivo diz respeito ao que se almeja com a execução da pesquisa, sendo introduzido linguisticamente “por um verbo [no infinitivo] que represente uma ação que se deseja realizar”. Partindo dessa caracterização, delimito a ação que intentava fazer: “Investigar os processos identitários dos estagiários do curso de Letras-Ingês da UFCG diante da demanda social pela inserção de práticas letradas digitais nas práticas educativas de ensino”. Dessa maneira, delimito esse objetivo por meio da substituição da referência ao conceito “tecnologias”, exposta no Quadro 2, por “letramentos digitais”, conceito que realmente seria adotado ao longo de minha investigação.

Todos os *objetivos específicos* contemplados na terceira versão do esquema do projeto foram reelaborados, conforme mostro no Quadro 3. Considerando a assertiva de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 56) de que “os objetivos específicos esclarecem o conteúdo do objetivo geral”, reelaborei os objetivos específicos visando aproximá-los do objetivo geral, com a preocupação de deixar claro que passos/etapas eu seguiria a fim de atender ao objetivo geral traçado.

Nesse sentido, ampliei o primeiro objetivo específico, contemplando não apenas a construção do conhecimento tecnológico-digi-

tal dos estagiários, mas também a maneira pela qual as práticas de letramentos digitais são concebidas em termos didático-pedagógicos. Fiz isso, porque, na apresentação do segundo esquema, havia sido questionado acerca dos meios (de que forma) se sucederia tal objetivo específico. Então, decidi mencionar, no fim do enunciado da terceira versão, dois instrumentos de geração de dados, a saber: entrevista e questionário. Entretanto, como dispunha de mais instrumentos, notei que tal informação não seria necessária nesse elemento, mas na seção metodológica.

A reelaboração do segundo objetivo específico foi crucial para que eu compreendesse a importância da delimitação. Após apresentar o segundo esquema à professora e aos colegas, fui indagado acerca de tal objetivo: analisar todo o complexo processo de ensino dos estagiários ou focalizar apenas um aspecto em específico do interesse da pesquisa? Esses questionamentos me impulsionaram a delimitá-lo um pouco mais: “Observar como as práticas de ensino dos estagiários, alocados no ensino médio, sinalizam o conhecimento de práticas de letramento digital”.

O terceiro objetivo específico – “analisar as implicações nos processos de constituição identitária dos estagiários a partir do uso de práticas de letramento digital” – foi alterado por completo. Substitui o verbo “perquirir”, contido no terceiro objetivo específico no esquema anterior, por “analisar”, considerando que o segundo verbo estaria mais apropriado ao meu foco investigativo – inclusive em termos pragmático e semântico. E, ao invés de “pontos de identificação”, contemplado também no esquema anterior, delimito para “processos de constituição identitária”, a fim de manter coerência com os termos/terminologias utilizados pelos autores cujos textos ancoram teoricamente o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ainda na busca por mais delimitação dos elementos da minha pesquisa e ponderando as sugestões dadas pelos colegas de turma, pela docente da disciplina e pelo professor orientador, produzi a quarta

versão do esquema do meu projeto de pesquisa, a qual apresento a seguir:

QUADRO 4 – ESQUEMA DA QUARTA VERSÃO DO PROJETO (11/12/2019)

1 Título: Práticas letradas digitais no estágio de língua inglesa: a (trans)formação identitária de professores em formação inicial
2 Objeto de estudo: Processos identitários dos estagiários alocados na Educação Infantil e Ensino Médio do curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG
3 Problema/pergunta de pesquisa: Quais são as implicações nos processos identitários de estagiários, alunos-professores de língua inglesa, face à demanda social pela inserção de letramentos digitais nas práticas educativas de ensino?
4 Objetivos 4.1 Geral: Investigar os processos identitários de estagiários do curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG diante da demanda social pela inserção de letramentos digitais nas práticas educativas de ensino.
4.2 Específicos: 1) Identificar de que forma as práticas de letramento digital são concebidas na construção do conhecimento didático-pedagógico de estagiários do referido curso; 2) Observar como as práticas de ensino dos estagiários sinalizam o conhecimento de práticas de letramento digital; 3) Analisar as implicações nos processos de constituição identitária dos estagiários a partir da inserção em práticas letradas digitais.

Fonte: Autoria própria (2020).

O Quadro 4 contém o esquema com a última modificação dos elementos explorados nesta análise, até o momento de produção do presente capítulo. De início, alterei novamente o *título*. Na versão anterior, tinha contemplado o contexto de investigação de modo mais genérico – “Estágio Supervisionado” –, como é geralmente conhecido entre os cursos de graduação. No entanto, nesta última versão, usei

“Estágio de Língua Inglesa” por ser a nomenclatura registrada em documentos oficiais¹⁰ do curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG. Fiz também uma alteração no subtítulo: substituí “professores de inglês” por “professores em formação inicial”, visando caracterizar com mais precisão o âmbito e o contexto de pesquisa. Depois de ter feito esses ajustes, percebi que o título estava, finalmente, evidenciando o foco da minha pesquisa: “Práticas letradas digitais no estágio de língua inglesa: a (trans)formação identitária de professores em formação inicial”.

O *objeto de estudo*, nesta quarta versão do esquema, também ficou mais delimitado: “Processos identitários dos estagiários alocados na Educação Infantil e Ensino Médio [...]” de Letras – Língua Inglesa”, nome oficial do curso. A *questão de pesquisa* manteve-se intacta, pois, no meu entendimento e no do orientador, já estava delimitada e precisa em relação à problemática abordada pela proposta de pesquisa.

O *objetivo geral* sofreu alteração apenas no tocante à mudança de nomenclatura para me referir ao contexto da pesquisa: “Letras – Língua Inglesa”, e não “Letras-Inglês” (nome registrado em outra universidade pública em Campina Grande), mesma alteração feita na delimitação do objeto de estudo. Além disso, para generalizar a referência às turmas que participariam da minha pesquisa, substituí “[...] dos estagiários” por “[...] de estagiários”. Ademais, a fim de que o termo “práticas” não ficasse repetido na formulação do objetivo, ao invés de deixar “[...]” pela inserção de práticas letradas digitais nas práticas educativas de ensino” (conforme a terceira versão), reelaborei para “[...]” pela inserção de letramentos digitais nas práticas educativas de ensino”.

Todos os *objetivos específicos* foram mais uma vez alterados. O primeiro, após orientação com meu orientador, foi reelaborado a partir da ideia de etapas para que se atinja o objetivo geral (cf. MOTTA-

[10]. Conforme Resolução nº 16/2014, da Câmara Superior de Ensino da UFCG.

-ROTH; HENDGES, 2010). Nesse sentido, o primeiro passo não era “evidenciar”, mas “identificar de que forma as práticas de letramento digital são concebidas [...]”. Suprimi também desse objetivo os cinco instrumentos de geração de dados que adotaria na minha pesquisa, porque já tinham sido contemplados na seção de metodologia do meu projeto: (i) notas de campo; (ii) questionário; (iii) entrevista semiestruturada; (iv) planos de aula; (v) relatos de experiência docente.¹¹

O segundo objetivo específico, que corresponde ao segundo passo investigativo (cf. MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), foi suavemente alterado, pois retirei “alocados no ensino médio”, uma vez que não iria apenas investigar tal grupo, mas também os estagiários da educação infantil, deixando-o assim: “Observar como as práticas de ensino dos estagiários sinalizam o conhecimento de práticas de letramento digital”. O terceiro objetivo específico foi, também, levemente modificado: ao invés de “[...] uso de práticas de letramento digital”, coloquei “[...] inserção em práticas de letramento digital”. Tal modificação ocorreu não apenas em nível semântico, mas sobretudo considerando o que consta da literatura da área dos estudos de letramento, uma vez que não se faz uso de práticas de letramento e, sim, inserção em práticas de letramento (STREET, 2012); no caso da minha investigação, o adequado é dizer inserção em práticas letradas digitais.

Dado todo esse processo de delimitação dos elementos do meu projeto de pesquisa, ilustro, a seguir, por meio da Fig. 1, o processo recursivo que o permeou a todo instante, pois, como destaquei no início desta análise, as delimitações foram ocorrendo recursivamente, de modo inter-relacionado, dinâmico e não linear; eu as explorei separadamente apenas por questões didáticas.

[11]. Para uma melhor compreensão acerca dos instrumentos de geração de dados, indico a leitura de Gil (2008), Moreira e Caleffe (2008), Paiva (2019) e Triviños (1987).

FIGURA 1 – PROCESSO RECURSIVO DE DELIMITAÇÃO



Fonte: Autoria própria (2020).

O processo de delimitação dos elementos do meu projeto de pesquisa foi desenvolvido a partir de contribuições advindas de diferentes fontes: textos teórico-metodológicos, cinco colegas de turma, a docente da disciplina de Tópicos, o orientador e, posteriormente, o avaliador da minha apresentação do projeto no IV Fórum de Pesquisa do PPGLE. Reconhecer isso me faz perceber a importância de ter contato com outros olhares sobre minha proposta de pesquisa e a relevância de ouvir as sugestões dadas, muitas delas bem pontuais. No entanto, visto que essas vozes representam diferentes modos de ver e diferentes subjetividades, uma ação foi (tem sido) imprescindível nesse processo: o exercício constante de ponderação do que seria pertinente ou não à minha proposta de pesquisa. Esse exercício é valioso, porque nos permite analisar se as modificações sugeridas não se distanciam da ideia central do nosso projeto, nem se desvinculam da linha de pesquisa e do projeto maior que integra o nosso, quando for o caso.

A ponderação, portanto, é a chave da natureza recursiva do processo de delimitação dos elementos do projeto de pesquisa, pois, além de perpassar constantemente esse processo, não é linear: enquanto eu fazia alterações nos objetivos específicos do projeto, já pensava nos

ajustes que deveria fazer no título; no momento em que delineava melhor a pergunta de pesquisa, voltava para conferir a formulação do objetivo geral, e assim por diante. É um processo de idas e vindas. Até porque, pude aprender, na prática, que a escrita de um projeto é uma atividade processual, colaborativa e bastante complexa, que envolve vários estágios de reescrita, além de exigir decisões, por parte do escritor, quanto à construção e tessitura do texto escrito.

Em síntese, a escrita de um projeto de pesquisa, particularmente no âmbito de uma pós-graduação, confirma uma das constatações de Carlos Drummond de Andrade, feitas no poema “Certas palavras”, apresentado como epígrafe deste capítulo: “certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer”. O contexto acadêmico demanda formas de dizer específicas e peculiares. No caso de projetos de pesquisa, gênero focalizado neste capítulo, sua produção implica, entre outras ações, a escolha cuidadosa de “certas palavras” que evidenciarão a delimitação de ideias, enunciados, termos conceituais, a partir do uso de verbos, substantivos, etc. que são “estritamente reservad[o]s [...]” e, por isso, “devem ser *sacralmente pronunciad[o]s* em tom muito especial [...]” (grifo meu). Assim sendo, a escolha das palavras não pode ser aleatória e não intencional. Pelo contrário, necessita estar coerentemente delimitada, ponderada e articulada com a essência da proposta investigativa. O processo recursivo de delimitação e o exercício constante da ponderação das ideias, dos enunciados, dos termos conceituais, “definem partes do corpo, movimentos, actos do viver [...]”, ou seja, constituem a escrita do projeto e, especificamente, os elementos de pesquisa focalizados por mim neste capítulo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste capítulo, objetivei analisar o processo de delimitação do título, do objeto de estudo, da pergunta de pesquisa, do objetivo geral

e dos objetivos específicos contidos em quatro versões de esquemas relacionados ao meu projeto de pesquisa de pós-graduação. Certamente, uma proposta de pesquisa deve conter mais itens, tais como justificativa, metodologia, referencial teórico, etc. (cf. MOREIRA; CALEFFE, 2008; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; SERRANO, 2011). Entretanto, escolhi enfocar o exposto na seção anterior devido ao árduo processo que enfrentei para delimitar tais elementos e por pensar que o projeto já estaria finalizado, sem a necessidade de qualquer reelaboração.

Nas considerações iniciais, compartilhei algumas das minhas experiências antes de ingressar no mestrado, descrevendo brevemente algumas vivências na academia durante a graduação e no ambiente profissional como professor de língua inglesa. Detalhei um pouco mais minha experiência na pós-graduação como aluno especial em duas disciplinas, as quais se tornaram de suma importância para a escolha das áreas temáticas, bem como para o amadurecimento da proposta de pesquisa que submeti à seleção do mestrado.

Na segunda seção, analisei, de forma detalhada, o processo de delimitação dos elementos da pesquisa supracitados. Para isso, ancorado em autores da área de metodologia da pesquisa no âmbito dos estudos linguísticos, exemplifiquei os elementos focalizados através de quatro esquemas, os quais foram, exceto o primeiro, apresentados e discutidos na disciplina de Tópicos de Pesquisa I, ministrada no segundo semestre de 2019.

Destaco a relevância de produzir esquemas das versões de um projeto de pesquisa, sobretudo para pesquisadores iniciantes, visto que a elaboração desse gênero ajuda a visualizar, de forma mais didática, a relação, ou não, entre os elementos nele contemplados. Assim, o(a) pesquisador(a) poderá ponderar, com auxílio de seu(sua) orientador(a), aquilo que está exposto com o que realmente é almejado. Ressalto, também, a importância da orientação de um(a) professor(a) orientador(a) para com o(a) discente. Em meu caso, semanalmente,

me encontrava com meu orientador. Nós discutíamos o que eu havia feito e, como *homework*, eu teria que fazer as modificações solicitadas para apresentá-las já na próxima orientação.

Ainda que eu tenha explorado neste capítulo quatro versões do meu projeto de pesquisa, mostrando as delimitações que foram feitas ao longo de um semestre letivo, cometo um equívoco ao pensar que esse processo de delimitação já está finalizado e acabado. Considerando que as várias versões do esquema sinalizam que a escrita, e particularmente a produção de um projeto de pesquisa, é um processo recursivo, demorado e que demanda exercícios de (re)leitura e ponderação das ideias apresentadas, certamente farei mais alterações e reelaborações ao longo do mestrado em relação ao que proponho em minha dissertação.

Espero que as minhas experiências possam servir de auxílio teórico-metodológico a quem deseja elaborar um projeto de pesquisa. Não tracei passos absolutos e que devem ser seguidos como uma “camisa de força”, mas apresentei possibilidades de se planejar uma proposta investigativa e/ou refletir acerca de alguns elementos constituintes de um projeto de investigação. Finalizo este capítulo desejando aos futuros pesquisadores paciência, foco, determinação e, sobretudo, delimitação(!).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa; MAYRINK, Mônica Ferreira. A extensão da sala presencial para o Moodle: espaço de aprendizagem, reflexão e pesquisa dos cursos de letras francês e espanhol da USP. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (org.). **A formação de professores de línguas**: políticas, projetos e parcerias. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 215-232.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Certas palavras. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo**: Menino antigo. Posfácio: John Gledson. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 236.

CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. *In*: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006. p. 233- 239.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 209-224.

CAVALLARI, Juliana Santana. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; GHIRALDELO, Claudete Moreno (org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011. p. 125-138.

COSTA, Marco Antônio Margarido. Uma investigação sobre o discurso da formação de professores de inglês. *In*: CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico; GRIGOLETTO, Marisa (org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 187-206.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O falar de si: um olhar outro da/na formação. *In*: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 113-138.

FERNANDES, Cleudemar Alves. De sujeito a subjetividade na Análise do discurso. *In*: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). **Análise do discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 69-82.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo, Loyola, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York, London: Routledge, 2001.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital epistemologies: rethinking knowledge for classroom learning. *In*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. New York: Open University Press, 2003. p. 155-177.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2007.

MONTE MÓR, Walkyria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, jul./dez. 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Projeto de pesquisa. *In*: **Produção textual da universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 51-109.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. *In*: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011. p. 63-75.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no Labirinto**: a tese, um desafio possível. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (ed.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campina, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

OS AUTORES



DILMA PRATA CONSERVA

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos–UNIFIP. É professora de língua inglesa há 27 anos. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e está desenvolvendo pesquisas

sobre metodologias ativas, modelos híbridos de ensino, com ênfase na sala de aula invertida. Tem como áreas de interesse estudos sobre formação docente de professores de língua inglesa, tecnologias digitais aliadas ao ensino de inglês e metodologias de ensino. Para além da vida acadêmica, a autora ama atuar (lidera um grupo de teatro amador), cantar e estar com os familiares. Adora viajar com o esposo e a filha, assistir a filmes, ouvir música (especialmente quando está organizando a casa e preparando aulas) e ler bons livros. Outra de suas grandes paixões é estar em contato com a natureza. Como uma boa nordestina e sertaneja, adora pamonha, canjica e milho verde, além de sentar com amigos e jogar conversa fora – algo raro de acontecer, especialmente com a correria e toda a vida on-line. Porém, quando acontece, são momentos valiosos e eternamente lembrados.

ANA BEATRIZ MIRANDA JORGE

Licenciada em Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e, atualmente, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) e membro do grupo de pesquisa Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de



linguagem(ns) pela mesma universidade. Participou, durante a graduação, de dois projetos de iniciação científica (PIBIC 2016/2017, 2017/2018) sobre uma análise de livros didáticos de pronúncia do inglês para brasileiros. Seus interesses acadêmicos envolvem: formação de professores de língua estrangeira, planejamento de ensino, ensino de pronúncia e ensino de português como língua estrangeira. Para além dos muros acadêmicos, Beatriz possui preferências ecléticas de leitura, desde HQs a clássicos canônicos, e três gatas generosas que permitem—às vezes, a contragosto—o convívio com elas. Possui uma natureza inquieta e considera viajar um dos maiores investimentos a longo prazo que alguém pode realizar.

PAULO RICARDO FERREIRA PEREIRA

Licenciado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), é, atualmente, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) pela mesma universidade. Decorrente de sua base sólida de iniciação científica (participou de três



projetos de pesquisa na graduação), interessa-se por formação docente e políticas educacionais, envolvendo, em particular, a escrita e a produção de textos como objetos de investigação. Para além do universo acadêmico, ele é cinéfilo* (adora realizar análises de filmes e séries, mesmo em conversas informais), leitor e não consegue ficar 24 horas sem ouvir música. Decidiu não realizar mais testes de personalidade, pois cansou de sempre ser categorizado como detentor de Personalidade Logístico (ISTJ-T) – embora não legitime e nem veja isso como erro. Enquanto pessoa, se vê como um “realista esperançoso”, como nos disse Ariano Suassuna em entrevista à Folha de São Paulo, em 2012. Gosta de estar em contato com a natureza.

*Sua conta na plataforma Filmow diz que ele já assistiu 67d18h40min (a contar) de filmes e séries.

JEREMIAS LUCAS TAVARES

Graduado em Letras–Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atuou como professor bolsista do extinto programa Idiomas sem Fronteiras durante dois anos. Em seu trabalho de conclusão de curso, pesquisou sobre a tradução da linguagem LGBTQ+ em *RuPaul's Drag Race* de inglês para português. Atualmente, é aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) e pesquisa sobre o uso de legendas inclusivas na série *Pose*. Seu maior interesse acadêmico é Tradução, com foco na Tradução Audiovisual e na Tradução Intersemiótica. Para além do Lattes, tem preguiça de assistir a filmes, mas assiste a temporadas inteiras de muitas séries (se somar todos os episódios de todas as séries, são quase 57 dias de duração, isto é, 2300 episódios vistos, sem contar com as vezes que reassistiu a *Friends*). Quando perguntam “Qual é a sua área de pesquisa?”, afirma rapidamente que é da Linguística, mas também tem as melhores referências literárias. Capricorniano, com ascendente em escorpião, usa Fernando Pessoa como exemplo para provar que pessoas inteligentes também podem acreditar nos astros. Assim como Sandra Cisneros, está à procura de uma casa (real ou simbólica) dele mesmo. Não acredita em sinônimos. Usa advérbios de modo “exacerbadamente”.



THAMÍRIS SÂMIA SILVA SANTOS

Licenciada em Letras–Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) e membro do grupo de pesquisa Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns) pela mesma instituição. Durante a graduação, dentre outras atividades, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por dois anos, período em que, considerando a rotina escolar e as atividades reflexivas realizadas a partir desse ambiente, se interessou por temas como tecnologia digital e ensino, gêneros textuais e multimodalidade, aliados ao ensino de leitura e de escrita. No mestrado, partindo desses estudos anteriores, tem pesquisado sobre processos de textualização on-line e profissionalização docente. Para além da academia, ama conectar-se com o divino através da plenitude da natureza, o que a faz ser apaixonada por viagens. É cozinheira nas horas vagas, embora prefira sua função de “degustadora” de frutos do mar e pratos regionais (nordestinos). Acredita piamente em conversa com cães, aprecia a combinação de rede e livros e, como era de se esperar, é muito conectada à tecnologia digital.



FRANCISCO GABRIEL CORDEIRO DA SILVA

Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)–Subprojeto: Letras-Inglês (2016-2018), período em que desenvolveu projetos de ensino por meio de sequências didáticas. Lecionou na rede pública e privada de ensino nos níveis fundamental I e II, médio e profissional (2018-2019). Atualmente, é mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Suas áreas de interesse são voltadas às questões da formação docente de professores de línguas atreladas aos letramentos digitais e à identidade. Interessa-se bastante, também, por fonética, fonologia e sociolinguística em contexto de língua inglesa. Para além da academia, gosta de assistir a séries e a filmes dos gêneros ficção científica e medieval. Seu *hobby* é falar com seus *e-pals* de diferentes nacionalidades. Nas raras horas livres, lê livros literários escritos em língua inglesa (porém nunca os conclui) e livros religiosos, como a Bíblia. É telespectador de programas de culinária, especialmente *MasterChef Brasil*, e de *reality shows* que abordam o confinamento dos participantes e “exigem” o exercício da inteligência socioemocional.



FORMATO *15x21 cm*

TIPOLOGIA *Adobe Garmond Pro*

Nº DE PÁG. *146*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

